Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants

septembre 2007



McKinsey&Company

I ♥ School



Synthèse

Dans la plupart des pays du monde, la réforme de l'enseignement est une priorité majeure. Mais pour de nombreux systèmes scolaires, ni l'augmentation considérable des dépenses (l'année dernière, les gouvernements de la planète ont consacré au total 2000 milliards de dollars à l'enseignement), ni l'ambition des tentatives de réforme au cours des dernières décennies, ne se sont traduites par une amélioration substantielle de leur performance. Ce phénomène est d'autant plus surprenant que le niveau des élèves diffère considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, dans les comparaisons internationales, moins d'un pour cent des enfants d'Afrique et du Moyen-Orient atteignent les résultats de la moyenne des élèves de Singapour. Et l'explication de ces résultats ne se situe pas uniquement au niveau des montants relatifs d'investissement dans l'éducation. Singapour, l'un des pays les plus performants en la matière, consacre à l'enseignement primaire un budget par tête inférieur à celui de 27 des 30 pays de l'OCDE.[1]

Il n'est pas simple de changer ce qui se passe dans les cœurs et dans les têtes de millions d'enfants – ce dont relève la mission principale de tout système scolaire. Il est incontestable pourtant que certains y parviennent alors que d'autres sont à la peine. Comment se fait-il alors que certains systèmes scolaires s'améliorent plus vite et obtiennent durablement de meilleures performances que d'autres ?

Il existe de nombreuses approches pour améliorer un système scolaire. Partout dans le monde, la complexité des réformes et l'incertitude quant aux résultats à en attendre prêtent encore à controverse. Afin de comprendre pourquoi certains systèmes scolaires réussissent là où d'autres échouent, nous en avons étudié 25 à travers le monde, parmi lesquels 10 des plus performants. Nous avons mis en exergue les points communs entre ces systèmes scolaires exemplaires, et examiné à quels outils ils recouraient pour améliorer les résultats de leurs élèves.

Nous avons ainsi pu observer que les meilleurs systèmes scolaires remplissent trois critères : 1) ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, 2) ils leur fournissent une formation de qualité et 3) ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque élève le meilleur enseignement possible.

L'étude de ces systèmes démontre que les meilleures pratiques pour atteindre ces trois objectifs peuvent être mises en œuvre indépendamment du contexte culturel. En les appliquant, les systèmes scolaires déficients – où qu'ils soient dans le monde – ont à leur portée une amélioration rapide et substantielle de leur performance.

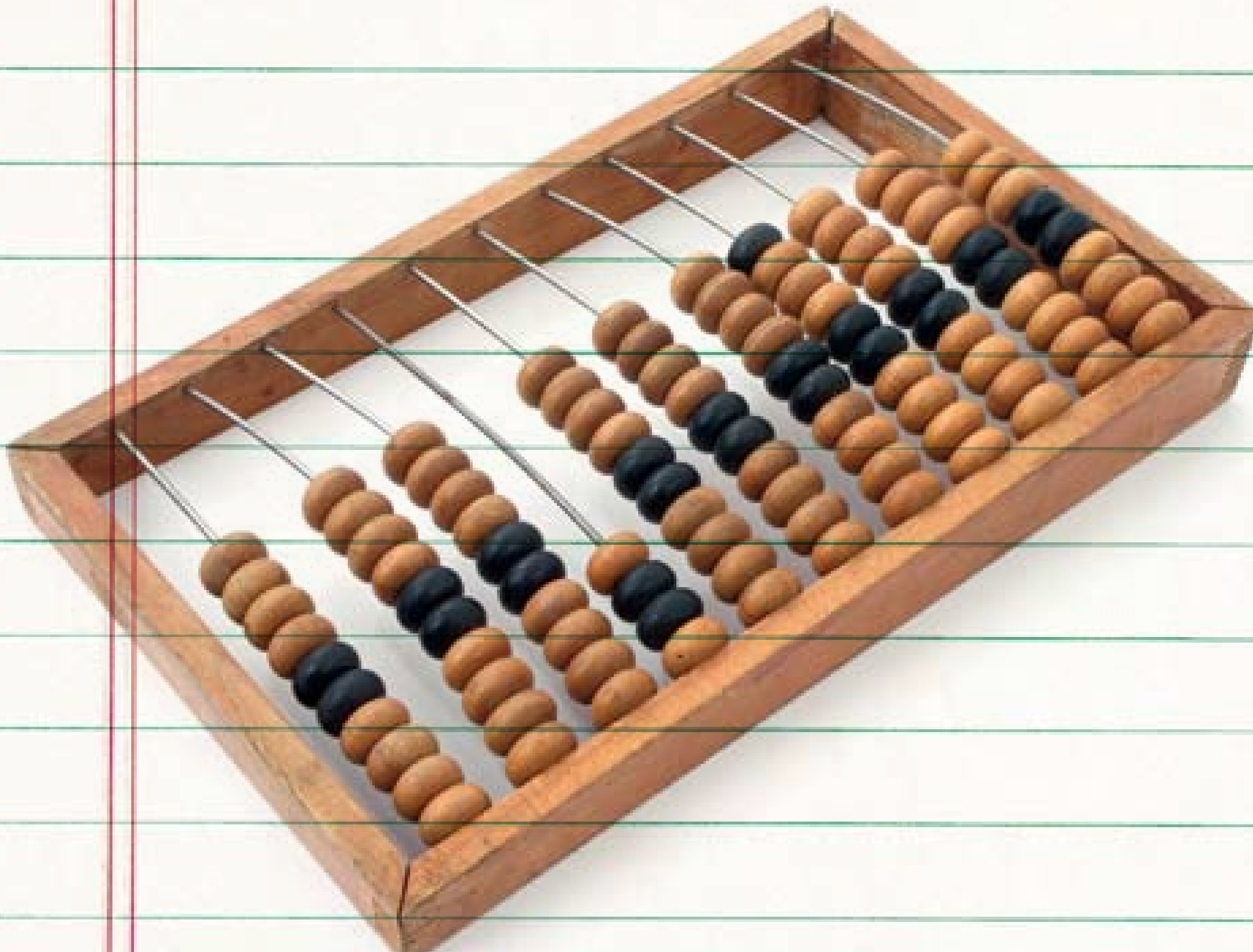
1 Dépenses par élève dans l'enseignement primaire par rapport au PIB par habitant.



Table des matières

Remerciements

Les auteurs remercient vivement les pédagogues suivants pour leurs conseils et pour leur aide : Michael Fullan, Andreas Schleicher, Lee Sing Kong, Saravanan Gopinathan et Peter Hill. Les auteurs tiennent également à rendre hommage à Fenton Whelan pour sa contribution à cette étude, ainsi qu'à leurs collègues de McKinsey & Company pour leur précieux concours : Andrew Moffit, Maisie O'Flanagan et Paul Jansen ; à Ivan Hutnik pour son talent rédactionnel et à Nicholas Dehaney, directeur artistique chez Media & Design, à Londres.



Avant-propos

Dans une économie de la connaissance mondialisée, la compétitivité des États – pays industrialisés comme pays émergents – est de plus en plus déterminée par leur aptitude à former en nombre des talents hautement qualifiés. Cette capacité implique, d'une part, des améliorations notoires de la qualité des systèmes scolaires, et, d'autre part, une plus grande égalité des chances d'accès à l'éducation.

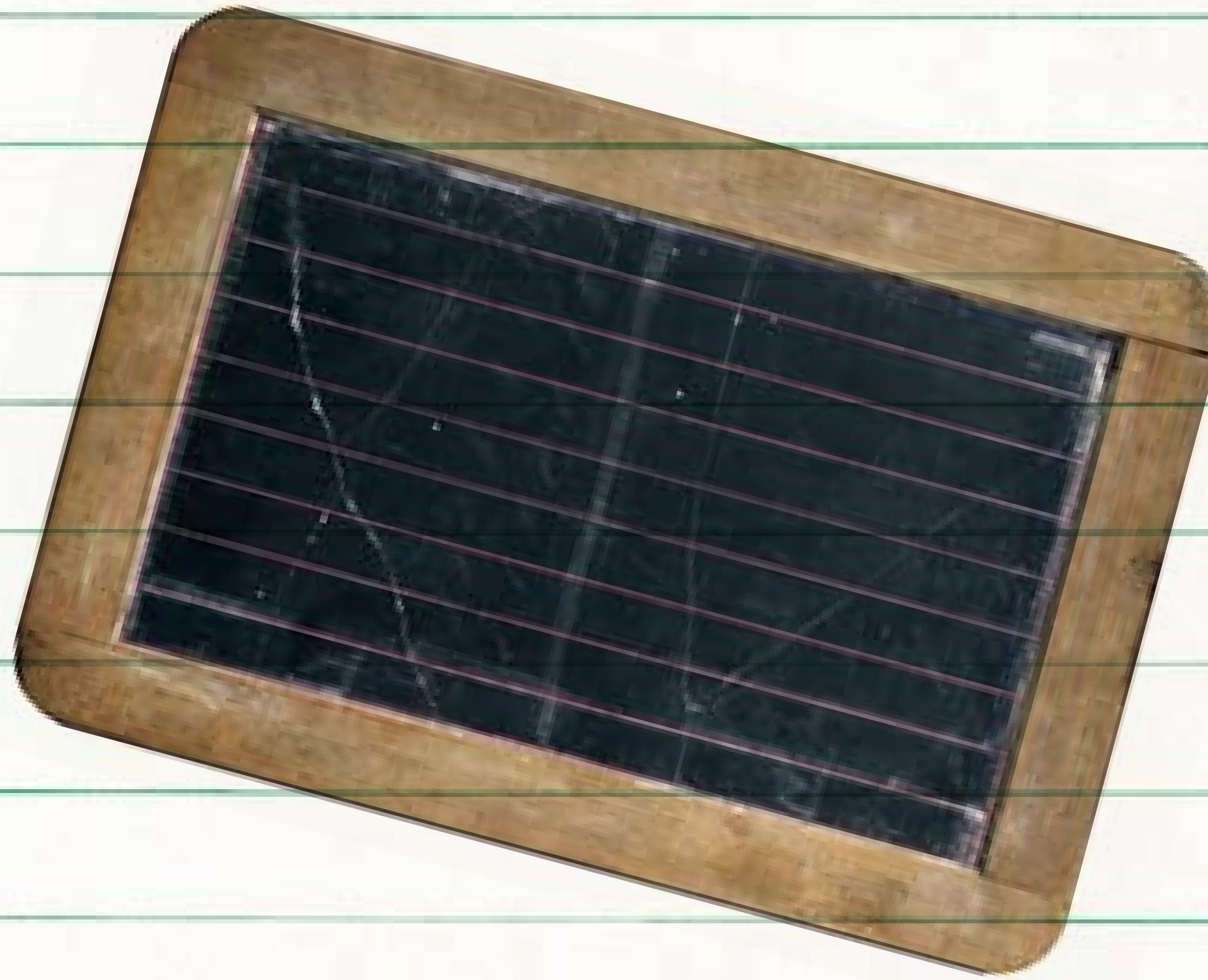
Des enquêtes internationales, telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, permettent de comparer régulièrement et directement les résultats obtenus par les élèves de différents systèmes d'enseignement. Elles font apparaître d'importants écarts entre les États quant à la manière dont ils parviennent à développer les connaissances et les aptitudes des élèves dans un certain nombre de matières fondamentales. Pour plusieurs pays, les résultats de l'enquête PISA se sont révélés décevants : les résultats des élèves de 15 ans étant nettement en-deçà de ceux d'autres États, parfois dans une mesure équivalente à plusieurs années d'enseignement et parfois malgré des investissements considérables dans l'éducation. Ces comparaisons font également ressortir d'importantes disparités de performance entre les écoles au sein d'un même pays et ont suscité de profondes inquiétudes quant à l'égalité des chances d'accès à l'éducation. Enfin et surtout, elles indiquent qu'il reste encore une forte marge de progression en matière d'efficacité des systèmes éducatifs : dans les pays de l'OCDE, on estime que les contribuables pourraient espérer une augmentation de 22 % des résultats, à périmètre constant d'investissement dans l'éducation.

Malgré cela, les comparaisons telles que l'enquête PISA donnent également des indications qui sont très encourageantes. Partout dans le monde – que ce soit au Canada pour l'Amérique du Nord, en Finlande pour l'Europe ou au Japon et en Corée pour l'Asie – des systèmes éducatifs établissent la preuve que l'excellence en matière d'enseignement est un objectif accessible, et ce à un coût raisonnable. Ils démontrent aussi qu'il est possible de relever avec succès un défi : celui d'assurer un degré élevé d'égalité des chances d'accès à l'éducation, à travers l'excellence d'ensemble d'un système éducatif, dans lequel très peu d'élèves et d'écoles restent finalement à la traîne.

Cependant, la mesure des résultats n'est pas suffisante, en soi, pour comprendre par quels moyens les politiques nationales et les initiatives de terrain peuvent aider les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les écoles à agir plus efficacement. C'est en cela que le rapport de McKinsey se distingue : grâce à une approche inédite, il établit un lien entre les données quantitatives et l'analyse qualitative des points communs entre les systèmes scolaires les plus performants et ceux qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide. En identifiant des aspects qui transcendent les contextes culturels et socio-économiques – comme le fait d'inciter les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, de former ces personnes pour en faire des professeurs hautement qualifiés et de mettre en place des aides ciblées afin de s'assurer que chaque enfant bénéficie bien d'un enseignement de qualité – ce rapport donne aux décideurs publics des clés pour décoder les caractéristiques des systèmes éducatifs les plus performants et éventuellement en reproduire certaines.

Ce rapport permet aux décideurs publics d'examiner leurs propres systèmes éducatifs à l'aune des systèmes les plus performants, qui attestent aujourd'hui de la hauteur à laquelle est placée la barre. Il leur fournit des outils concrets pour amender ces systèmes et mieux préparer les jeunes à leur vie d'adulte, dans un monde caractérisé par des évolutions toujours plus rapides et une interdépendance toujours plus grande. Les analyses comparatives de ce type revêtiront une importance croissante à l'avenir, car le succès des réformes des systèmes d'enseignement se jaugera moins au regard de critères strictement nationaux que par rapport aux références fixées par les meilleurs mondiaux. Avec l'émergence d'un marché du travail réellement mondialisé, seul un avantage concurrentiel fondé sur un surcroît de qualification permettra aux citoyens d'un pays d'obtenir de meilleurs salaires. Les États qui sortiront vainqueurs seront ceux qui s'adapteront rapidement et resteront en permanence ouverts au changement. La mission des gouvernements sera de s'assurer que leur pays est à la hauteur de ce défi.

Andreas Schleicher
Chef de la division « Indicateurs et analyses »
Direction de l'Education, OCDE



Préambule

Ce rapport est le résultat de recherches menées par McKinsey & Company entre mai 2006 et mars 2007. Leur objectif est d'éclairer les raisons des écarts considérables entre les systèmes scolaires les plus performants sur le plan mondial et la plupart des autres, et d'analyser pourquoi certaines réformes de l'enseignement débouchent sur des résultats spectaculaires, quand de nombreuses autres tentatives échouent.

Nous avons en priorité cherché à comprendre l'incidence des mesures prises au niveau d'un système scolaire dans son ensemble, sur la situation concrète des salles de classe, et les effets tangibles de ces mesures en termes d'amélioration de l'enseignement et du niveau scolaire. Nous avons délibérément choisi de ne pas aborder la pédagogie ou les programmes scolaires, malgré l'importance indéniable de ces dimensions, car ces questions font déjà l'objet de nombre d'autres études. En revanche, les chercheurs se sont jusqu'à présent moins penchés sur le « système » scolaire proprement dit – c'est-à-dire la structure fondamentale qui détermine les résultats – et sur la manière de l'organiser de sorte qu'il offre un enseignement de qualité à chaque élève.

Ce rapport est issu de l'analyse des systèmes scolaires les plus performants, déterminés par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, d'un examen de la littérature actuelle[2], et d'entretiens avec plus d'une centaine d'experts, de pédagogues et de décideurs publics. Cette recherche nous a menés dans des écoles de Wellington à Helsinki et de Singapour à Boston, pour comparer vingt-cinq systèmes scolaires d'Asie, d'Océanie, d'Europe, d'Amérique du Nord et du Moyen-Orient.

Les systèmes scolaires que nous avons comparés ont été sélectionnés afin d'aboutir à une représentation équilibrée de deux catégories distinctes : d'une part les systèmes aujourd'hui les plus efficaces et, d'autre part, les systèmes qui balisent le chemin à suivre pour obtenir des performances analogues (Figure 1). Le premier groupe se compose des dix systèmes scolaires les plus performants dans le monde, tels qu'ils ressortent du classement établi par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE ; le second groupe est constitué de ceux qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, à la suite de réformes récentes. Les exemples auxquels il est fait référence sont issus de l'une ou l'autre de ces deux catégories.

Figure 1
LES SYSTEMES SCOLAIRES CONSIDERES DANS L'ETUDE

Systèmes dans le top 10 du programme PISA de l'OCDE (2003)[1]

- Alberta[2]
- Australie
- Belgique (Flandre)
- Finlande
- Hong Kong
- Japon
- Pays-Bas
- Nouvelle-Zélande
- Ontario[2]
- Singapour[3]
- Corée du Sud

Systèmes ayant suivi une trajectoire de progrès marquée[4]

- Atlanta
- Boston
- Chicago
- Angleterre
- Jordanie
- New York
- Ohio

L'équipe a également pris en compte la logique de réforme de cinq autres systèmes scolaires qui lancent actuellement des programmes d'amélioration

1 Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE évalue tous les trois ans les aptitudes des élèves de 15 ans dans les matières suivantes : lecture, mathématiques et sciences. Le Liechtenstein et Macao figuraient également dans le top dix en 2003, mais n'ont pas pu être pris en compte pour des raisons techniques.
2 Le Canada était classé en 5ème position dans l'enquête PISA ; nous avons inclus l'Alberta et l'Ontario au titre de provinces représentatives.
3 Singapour n'a pas participé à l'enquête PISA, mais Singapour a obtenu les meilleurs résultats mondiaux dans les domaines des sciences et des mathématiques dans la Troisième Enquête Internationale sur l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences (TEIEMS) en 2003.
4 Les systèmes ayant suivi une trajectoire de progrès marquée ont été sélectionnés sur la base des résultats de l'évaluation américaine des progrès dans l'enseignement (National Assessment of Educational Progress (NAEP)) ou de la TEIEMS. Quant à Boston et à New York, ils ont systématiquement été finalistes dans le cadre du Broad Prize for Urban Education.
Source : PISA ; McKinsey & Company

Nous avons également pris en compte, quoique dans une moindre mesure, un troisième groupe de systèmes scolaires, ceux de pays émergents du Moyen-Orient et d'Amérique latine qui tentent de répondre aux besoins d'une population en pleine croissance (Bahreïn, Brésil, Qatar, Arabie saoudite et Émirats arabes unis). Ces pays ont lancé récemment d'ambitieux programmes de réforme. Nous avons essayé de comprendre la logique de ces derniers, ainsi que la manière dont ces pays avaient adapté les approches qui ont donné des résultats ailleurs, afin que les leçons d'expériences antérieures puissent profiter à tous.

Nous espérerons que ce rapport contribuera utilement au débat sur les moyens d'accroître la performance des systèmes éducatifs et qu'il ouvrira des pistes concrètes de réformes en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, partout dans le monde.

2 Dans le cadre de la recherche bibliographique réalisée aux fins de la présente étude, nous avons consulté plus de 500 articles, traités et ouvrages sur l'enseignement et les systèmes scolaires ; les plus importants sont mentionnés dans la bibliographie présentée à la fin du présent rapport.

9



Introduction : entrouvrir la boîte noire

> malgré l'augmentation substantielle des dépenses d'éducation et des réformes répétées, l'efficacité de nombreux systèmes scolaires s'est à peine améliorée au fil du temps

Malgré l'augmentation substantielle des dépenses d'éducation et des réformes répétées, l'efficacité de nombreux systèmes scolaires s'est à peine améliorée au fil du temps. Rares sont les stratégies de réforme qui ont produit les résultats escomptés, parmi toutes celles qui ont été le plus souvent mises en œuvre : renforcement de l'autonomie des écoles ou réduction des effectifs des classes par exemple. Pourtant, certains systèmes scolaires s'améliorent plus vite et obtiennent durablement de meilleures performances que d'autres. Afin de comprendre les raisons de cette situation contrastée, nous avons étudié 25 systèmes scolaires dans le monde, parmi lesquels dix des systèmes les plus performants.

LES DÉPENSES, LES RÉFORMES ET LES RÉSULTATS

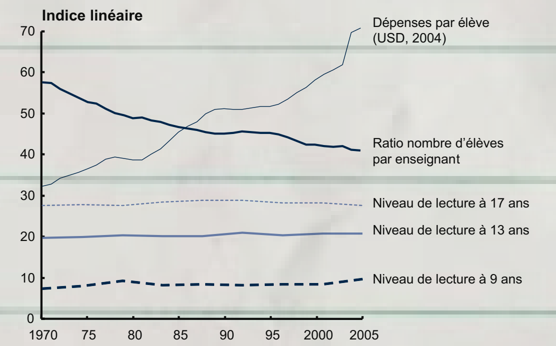
Entre 1980 et 2005 aux États-Unis, les dépenses publiques par élève ont augmenté de 73 % en valeurs corrigées de l'inflation. Durant la même période, les États-Unis ont amplement augmenté le nombre d'enseignants. Le ratio du nombre d'élèves par enseignant a ainsi baissé de 18 % et, en 2005, les effectifs des classes dans les écoles publiques du pays étaient à un niveau historiquement bas. Le gouvernement fédéral, les gouvernements des États fédérés, les conseils d'établissements, les directeurs d'école, les enseignants, les syndicats d'enseignants, des sociétés cotées, des associations, etc. ont lancé des dizaines de milliers d'initiatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles du pays.

Les résultats réels des élèves, tels que mesurés dans le cadre du programme d'évaluation nationale du Département de l'Éducation, sont cependant restés pratiquement inchangés. Même si l'on a observé quelques améliorations en mathématiques, les résultats obtenus par les élèves de 9, 13 et 17 ans en lecture sont restés inchangés en 2005 par rapport à 1980 (Figure 2).

Les États-Unis étaient loin d'être le seul pays à éprouver des difficultés à améliorer son système scolaire. En réalité, au cours de la même période, tous les pays de l'OCDE ou presque ont considérablement augmenté leurs dépenses d'éducation et ont multiplié les initiatives pour tenter de dépenser cet argent plus efficacement. Rares sont cependant les systèmes scolaires dans l'OCDE qui sont parvenus à améliorer leurs résultats de manière tangible. Une étude fondée sur les résultats d'évaluations nationales et internationales indiquait ainsi que, dans beaucoup de systèmes scolaires, les résultats stagnaient ou s'étaient détériorés (Figure 3).[3]

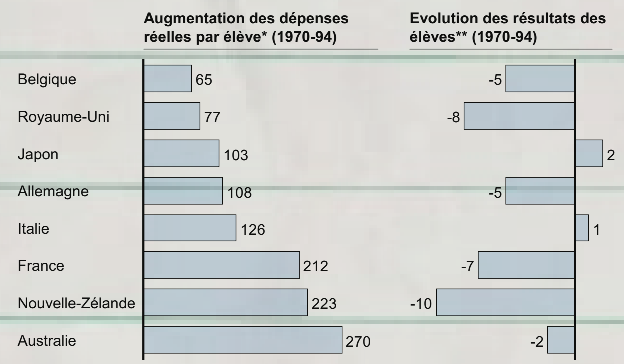
Ces réformes apparaissent pour la plupart bien pensées et leurs objectifs ne manquaient pas d'ambition, ce qui rend leur échec d'autant plus déroutant. En Angleterre par exemple, presque chaque aspect des réformes successives a été soigneusement pesé et planifié. Les autorités ont réformé « le financement des écoles, la gouvernance des écoles, la qualité des programmes scolaires, les techniques d'évaluation et les contrôles de connaissances, l'inspection des enseignants, le rôle des pouvoirs publics régionaux, le rôle du gouvernement national, le champ d'action et la nature des agences nationales, les relations entre les écoles et les groupes communautaires, les processus d'admissions scolaires, etc. »[4] Pourtant, un rapport publié en 1996 par la National Foundation for Education Research montrait qu'entre 1948 et 1996 – et ce malgré 50 années de réforme – aucune amélioration mesurable du niveau d'anglais et de calcul n'avait été observée dans les écoles primaires anglaises.[5]

Figure 2
ETATS-UNIS: RATIO ELEVES/ENSEIGNANTS, DEPENSES, RESULTATS



Source : National Centre for Education Statistics, NEAP, Hanushek (1998)

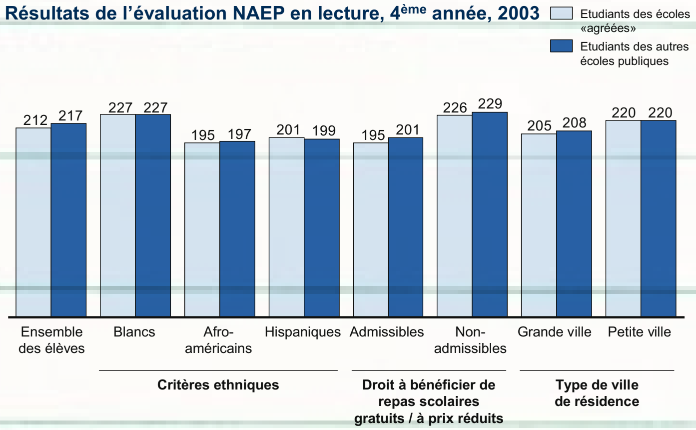
Figure 3
DEPENSES ET RESULTATS DANS L'OCDE
Pourcentage



* Dépenses réelles compte tenu de l'effet Baumol corrigé au moyen d'un indice des prix des produits et services gouvernementaux
** Mathématiques et sciences
Source : UNESCO ; Global Monitoring Report 2005 de l'EFA ; Prittchett (2004) ; Woermann (2002) ; McKinsey & Company

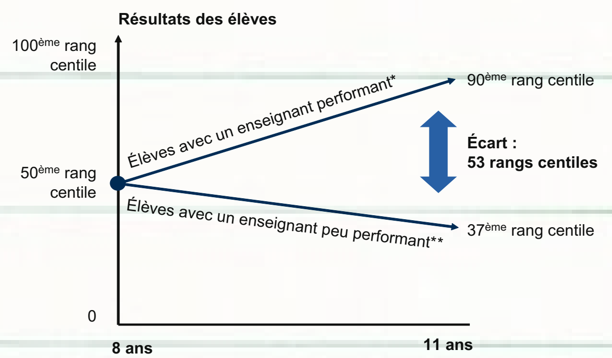
3 Pritchett, Educational Quality and Costs: A Big Puzzle and Five Possible Pieces (2004) | 4 Barber, Journeys of Discovery (2005) | 5 NFER, Trends in Standards in Literacy and Numeracy in the UnitedKingdom (1997)

Figure 4
LES ECOLES «AGREEES» ET LES ECOLES PUBLIQUES STANDARDS
Résultats de l'évaluation NAEP en lecture, 4ème année, 2003



Source : NCES, America's Charter Schools: Results from the NAEP 2003 Pilot Study ; NCES, A Closer Look at Charter Schools using Hierarchical Linear Modelling (2008)

Figure 5
L'INFLUENCE DE LA QUALITE DES ENSEIGNANTS



Note : L'analyse des données tests du Tennessee révèle que la qualité des enseignants influence les résultats des élèves plus que toute autre variable ; en moyenne, deux élèves obtenant des résultats moyens (50ème rang centile) divergent de plus de 50 rangs centiles à l'issue d'une période de trois ans, selon l'enseignant qui leur est attribué.
* Compris dans les 20 % d'enseignants les plus performants.
** Compris dans les 20 % d'enseignants les moins performants.
Source : Sanders & Rivers, Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement; McKinsey & Company

il était naïf de croire que le simple fait de refondre la structure du système allait permettre d'améliorer la qualité des cours

Les réformes aux États-Unis mentionnées précédemment étaient tout aussi ambitieuses et visaient bien plus que le seul abaissement du ratio du nombre d'élèves par enseignant. Des réformes structurelles ont également été tentées, portant notamment sur la décentralisation des compétences au sein des zones scolaires, des « petites » écoles (*small schools*) ou des écoles « agréées » (*charter schools*, c'est-à-dire des écoles bénéficiant d'une autonomie plus grande en échange d'une obligation de résultats accrue). Les effets se sont néanmoins avérés décevants. Certes, les meilleures écoles « agréées » ont pu faire état, localement, d'améliorations sensibles des résultats de leurs élèves. Certes, quelques regroupements d'écoles « agréées » ont permis de confirmer que des modèles fiables d'enseignement pouvaient produire des améliorations dans un ensemble d'écoles, de manière plus systématique. Mais dans leur ensemble, lorsque l'on agrégeait leurs résultats, les écoles « agréées » ne réussissaient pas notoirement mieux que les autres écoles. Et le « National Assessment of Educational Progress » (NAEP) allait même jusqu'à laisser entendre que les élèves des écoles « agréées » obtenaient des résultats légèrement inférieurs à ceux de leurs camarades des écoles publiques standards – y compris en tenant compte d'un certain nombre de facteurs socio-économiques de l'environnement des élèves (Figure 4).[6] Dans le même ordre d'idées, les *small schools*, ou « petites » écoles (de nouvelles écoles s'étant séparées d'écoles secondaires plus grandes) présentaient des « résultats légèrement meilleurs en lecture mais des résultats moins bons en mathématiques. »[7]

En Nouvelle-Zélande, les décideurs publics ont réformé en profondeur la structure du système, décentralisant la prise de décision au niveau des écoles (désormais dirigées par des conseils d'établissement élus), créant deux nouveaux organes de régulation indépendants et réduisant considérablement le rôle du gouvernement central dans le système scolaire. Cinq ans plus tard, au milieu des années 1990, près d'un tiers des écoles se trouvaient en situation d'échec. Un décideur public explique : « Il était naïf de croire que le simple fait de refondre la structure du système allait permettre d'améliorer la qualité des cours. »[8]

Un rapport de la « Cross City Campaign », qui a analysé des réformes similaires à Chicago, Milwaukee et Seattle, concluait : « Les trois districts avaient décentralisé de diverses manières les ressources et le pouvoir décisionnel au profit des écoles, et avaient impulsé de profonds changements organisationnels en vue de favoriser leurs ambitieux programmes d'amélioration de l'enseignement. La triste réalité, pour les nombreux directeurs et enseignants que nous avons interrogés, est que les districts n'ont pas été capables de réviser les pratiques d'enseignement à grande échelle. Les données disponibles ne laissent planer aucun doute : il n'est pas possible d'améliorer l'apprentissage des élèves sans améliorer l'enseignement sur le terrain. »[9]

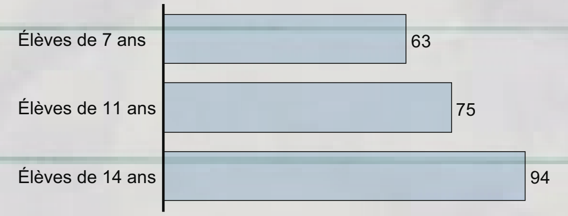
L'une des politiques poursuivies par la quasi-totalité des systèmes scolaires a été celle de la réduction des effectifs des classes. « La réduction des effectifs des classes, passant par des ratios de nombre d'élèves par enseignant plus faibles, a sans doute été la politique d'amélioration de l'enseignement la plus communément adoptée et qui a bénéficié des financements les plus larges. »[10] Au cours des cinq dernières années, tous les pays de l'OCDE, à l'exception d'un seul, ont augmenté le nombre d'enseignants par rapport au nombre d'élèves.

Les données disponibles révèlent toutefois que la réduction des effectifs des classes serait sans réelle influence sur les résultats des élèves, à part chez les élèves des premières années. Sur 112 études analysant les conséquences de la réduction des effectifs des classes sur les résultats des élèves, seules neuf ont établi une relation positive ; 103 ne constatent aucune relation sensible, ou vont jusqu'à faire état d'une relation négative.[11] Même lorsqu'une relation positive est constatée, elle est d'ampleur limitée. Ce qui est plus intéressant de noter, c'est que toutes ces études aboutissent au constat que « les différences de qualité des enseignants surdéterminent complètement les effets de la réduction des effectifs des classes ».[12] Par ailleurs, la réduction des effectifs des classes a des implications évidentes sur le plan des ressources : des classes plus petites exigent un nombre accru d'enseignants ; à financement équivalent,

6 NAEP, America's Charter Schools: Results from the NAEP Pilot Study (2003)
7 Business Week, Bill Gates Gets Schooled (2006)
8 Entretien : Nouvelle-Zélande, mai 2006
9 Cross City Campaign, A Delicate Balance: District policies and Classroom Practice (2005)
10 OCDE, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (2005)
11 Hanushek, The Evidence on Class Size (2003). Shapson, An experimental study on the effects of class size. Akerhielm, Does class size matter?
12 Ibid

Figure 6
L'INCIDENCE CUMULATIVE DE L'ECHEC, 2003
Pourcentage d'élèves en situation d'échec*
qui échouent lors de l'évaluation suivante

EXEMPLE DU ROYAUME-UNI



* Élèves n'atteignant pas les niveaux standards de connaissances et de compétences
Source : Department for Education and Skills (Royaume-Uni)

il y a dix ans, une recherche menée dans le Tennessee attestait qu'en attribuant des enseignants de qualité différente – un enseignant très performant et un autre peu performant – à deux élèves de niveau identique, moyen, âgés de huit ans, leurs résultats divergeaient de plus de 50 rangs centiles au bout de trois ans

les ressources disponibles par enseignant sont donc moindres. Autre conséquence : étant donné qu'il faut augmenter le nombre d'enseignants pour garantir des classes plus petites, le système deviendrait moins sélectif dans le choix des enseignants.[13]

LA QUALITÉ DES ENSEIGNANTS : UNE PRIORITÉ ABSOLUE

Toutes les données disponibles convergent et indiquent que la qualité des enseignants est le premier facteur d'explication des différences de niveau entre les élèves. Il y a dix ans, une recherche menée dans le Tennessee attestait qu'en attribuant des enseignants de qualité différente – un enseignant très performant et un autre peu performant – à deux élèves de niveau identique, moyen, âgés de huit ans, leurs résultats divergeaient de plus de 50 rangs centiles au bout de trois ans (Figure 5).[14]
À titre de comparaison, d'autres données indiquent que le fait de réduire l'effectif des classes de 23 à 15 élèves fait progresser, au mieux, les résultats d'un élève moyen de huit rangs centiles.[15] Une autre étude, réalisée cette fois à Dallas, indique que l'écart de résultats entre des élèves bénéficiant durant trois années consécutives de trois enseignants performants, et des élèves bénéficiant de trois enseignants peu performants, s'élève à 49 rangs centiles.[16] À Boston, les élèves confiés à des professeurs de mathématiques classés parmi les plus performants ont considérablement progressé, tandis que les élèves confiés aux enseignants les moins performants ont carrément régressé – leurs connaissances en mathématiques se sont tout bonnement dégradées par rapport à leur niveau initial.[17] Les études traitant de l'efficacité des enseignants, qui intègrent l'ensemble des données disponibles, indiquent que les élèves confiés à des enseignants performants progresseront en moyenne trois fois plus vite que ceux confiés à des enseignants peu performants.[18] Au sein de tous les systèmes scolaires que nous avons pu observer dans le cadre de notre étude, des directeurs d'établissement nous ont indiqué qu'il existait d'importantes différences de niveau d'une classe à l'autre et que ces écarts étaient avant tout déterminés par la qualité de l'enseignement dans chacune de ces classes. L'impact négatif des enseignants peu performants est considérable, en particulier pendant les premières années de la scolarité. En primaire, les élèves qui sont confiés à des enseignants peu performants pendant plusieurs années consécutives subissent un préjudice généralement irréversible sur le plan pédagogique. Préjudice d'autant plus dommageable que, dès l'âge de 7 ans, les élèves qui se classent dans les 20 % des élèves les meilleurs en calcul et en lecture ont déjà deux fois plus de chances de décrocher un diplôme universitaire que ceux qui se situent dans les 20 % les moins bons, ainsi qu'il a pu être établi dans certains systèmes scolaires. En Angleterre, les élèves en situation d'échec scolaire à l'âge de 11 ans n'avaient que 26 % de chances de réussir les épreuves d'évaluation à l'âge de 14 ans. À 14 ans, la probabilité qu'un élève en situation d'échec obtienne son diplôme d'études secondaires chutait à 6 % à peine (Figure 6). De manière générale, toutes les études indiquent que, même dans les bons systèmes scolaires, les élèves qui ne progressent pas rapidement pendant leurs premières années d'école – parce qu'ils ne sont pas confiés à des enseignants de qualité suffisante – ont très peu de chances de rattraper les années perdues par la suite.

13 Pour les plus optimistes d'entre elles, les estimations de l'influence de la réduction des effectifs des classes sur les résultats des élèves indiquent que le passage de 23 à 15 élèves par classe dans les premières années entraîne une amélioration des résultats équivalente à 0,2 écarts types. | 14 Sanders & Rivers, Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement (1996). | 15 Scientific American, Does Class Size Matter (2001). | 16 Teacher Effects on Student Achievement (1997). | 17 Kati Haycock, Achievement in America: Can we close the gaps (2006). | 18 Hanushek and Rivken, 2003. How to Improve the Supply of High Quality Teachers ; Hanushek, 2006. The Single Salary Schedule and Other Issues of Teacher Pay ; Sanders and Rivers, 1996. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement.

DES DIFFÉRENCES FRAPPANTES, DES SIMILARITÉS FONDAMENTALES

Pourtant, certains systèmes scolaires s'améliorent plus vite et obtiennent durablement de meilleures performances que d'autres. A Singapour, les élèves se classent en tête de l'évaluation TEIEMS (un examen international en mathématiques et en sciences), malgré le fait que les dépenses par élève du primaire y sont moins élevées que dans la plupart des autres pays développés. En Finlande, les enfants ne commencent l'école qu'à l'âge de 7 ans et ils ne suivent que quatre à cinq heures de cours par jour pendant leurs deux premières années de scolarité. Malgré cela, à l'âge de 15 ans, ils obtiennent les meilleurs résultats sur le plan mondial dans les épreuves de mathématiques, de sciences, de lecture et de résolution de problèmes, avec pas moins de 50 points d'écart par rapport à leurs voisins norvégiens. Aux États-Unis, la ville de Boston a fait passer le nombre d'élèves répondant aux critères MCAS de 25 à 74 % pour les mathématiques et de 43 à 77 % pour l'anglais, et ce en à peine 6 ans (le MCAS – *Massachusetts Comprehensive Assessment System* – est un brevet de connaissances et de compétences).

De toute évidence il existe, et il continuera d'exister, dans le monde des différences essentielles entre les écoles : les décideurs publics agissent dans des contextes culturels et politiques radicalement différents et font face à des défis distincts, selon qu'ils se trouvent à Séoul, à Helsinki ou à Chicago. Certains systèmes font des choix diamétralement opposés : ainsi, les Pays-Bas attribuent en grande partie leur succès à un système de gouvernance fortement décentralisé, tandis que Singapour déclare avoir réussi grâce à un contrôle centralisé très étroit ; le système anglais compte 23 000 écoles alors que la ville de Boston en compte à peine 150.

Mais il existe cependant des similarités fondamentales. Nous avons constaté qu'en dépit des différences frappantes au niveau de l'approche et du contexte, les systèmes scolaires performants mettent tous l'accent sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain, en raison de son impact direct sur les résultats des élèves. A cette fin, les systèmes scolaires performants veillent systématiquement à remplir trois critères essentiels :

- Ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants – car la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant.
- Ils fournissent à ces personnes une formation adaptée pour en faire des enseignants qualifiés – car seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats.
- Ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque enfant le meilleur enseignement possible – car la performance globale du système éducatif passe par la réussite de chaque élève.

Pour pouvoir mettre en œuvre ces leviers, des modifications et des amendements doivent être apportées à divers aspects du système éducatif : structures de financement, gouvernance, ou encore rémunération et autres facteurs de motivation. Les systèmes les plus performants se sont assurés de la mise en place de ces conditions nécessaires, telles que des indicateurs de suivi et des processus d'évaluation rigoureux, l'affichage d'objectifs précis, des aides ciblées pour les enseignants et pour les élèves, un financement adéquat, des infrastructures et des ressources ad hoc. De ce fait, leur expérience s'avère précieuse – même s'il est vrai que le contexte particulier, la culture, la politique et la gouvernance d'un système éducatif conditionnent la trajectoire spécifique de réforme à suivre par les décideurs publics. Cette expérience démontre que la différence entre le succès et l'échec d'une réforme tient à la bonne prise en compte des trois facteurs que nous avons identifiés. Ce sont ces trois facteurs que nous étudions de plus près dans la suite de ce rapport.

15



« La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant »

Les systèmes scolaires les plus performants parviennent à attirer des personnes hautement compétentes dans la profession d'enseignant, ce qui se traduit chez les élèves par de meilleurs résultats. Pour ce faire, ils rendent très sélectif l'accès à la formation d'enseignant, perfectionnent leurs processus de sélection pour détecter les meilleurs candidats au métier d'enseignant et offrent de bons salaires à l'embauche (sans que ces derniers soient toutefois mirobolants). Lorsque ces conditions essentielles sont remplies, l'image de marque de la profession s'en trouve renforcée et un cercle vertueux s'installe, qui permet d'attirer des candidats toujours meilleurs.

La qualité d'un système scolaire dépend de la qualité de ses enseignants. L'idée selon laquelle il est indispensable d'inciter les personnes les plus compétentes à devenir enseignants pour obtenir de bons résultats est confirmée par de multiples sources et statistiques. C'est un décideur public sud-coréen qui a souligné le plus clairement l'importance de ce point, en énonçant : « La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant ».[19] Aux États-Unis, des études indiquent que « le niveau d'anglais de l'enseignant, tel qu'il ressort des tests de vocabulaire et d'autres examens standardisés, détermine les résultats des élèves plus que tout autre facteur mesurable lié à l'enseignant ».[20] Certaines études révèlent aussi – même si elles prêtent à débat – que les enseignants travaillant pour « Teach for America », un programme ciblant les diplômés des meilleures universités du pays, obtiennent des résultats nettement meilleurs chez leurs élèves. Et ceci en dépit du fait que la période de formation de ces enseignants est plus courte, qu'ils travaillent dans les écoles les plus difficiles et qu'en général ils ne disposent d'aucune expérience préalable de l'enseignement (or l'efficacité des enseignants augmente en principe fortement au cours des 5 premières années d'enseignement).[21]

Les systèmes scolaires les plus performants recrutent leurs enseignants parmi le meilleur tiers des promotions d'élèves diplômés de l'enseignement supérieur : les 5 % les meilleurs en Corée du Sud, les 10 % les meilleurs en Finlande et les 30 % les meilleurs à Singapour et à Hong Kong. Aux États-Unis, les programmes mis en place par les systèmes éducatifs qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, comme le « Boston Teacher Residency », les « New York Teaching Fellows » et les « Chicago Teaching Fellows », poursuivent un objectif identique, en ciblant les diplômés des meilleures universités.

Inversement, les systèmes scolaires les moins performants n'attirent que rarement les personnes les plus compétentes dans le métier d'enseignant. Aux Etats-Unis, la « New Commission on the Skills of the American Workforce » note : « Nous recrutons aujourd'hui nos enseignants parmi le dernier tiers d'élèves du secondaire allant à l'université… Il n'est tout simplement pas possible pour nos élèves de décrocher leur diplôme [en possédant les compétences requises]… si les enseignants ne possèdent pas eux-mêmes les connaissances et les compétences que nous voulons qu'ils offrent à nos enfants ».[22] Une évidence qu'un responsable politique d'un pays du Moyen-Orient, dans lequel les enseignants étaient jusqu'à présent recrutés parmi le dernier tiers de diplômés du secondaire, résume joliment : « Faakid ashay la yua'tee » (« On ne peut pas donner ce que l'on ne possède pas »).[23]

LA CULTURE, LES POLITIQUES ET LE STATUT DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT

Dans tous les systèmes scolaires que nous avons observés, les décideurs publics et les experts interrogés attribuent souvent leur capacité (ou leur incapacité) à attirer des personnes de valeur dans l'enseignement à des variables sur lesquelles les décideurs publics n'ont en apparence pas prise : l'histoire, la culture ou l'image de marque de la profession d'enseignant. En particulier, les observateurs imputent souvent le succès des systèmes scolaires asiatiques à deux facteurs positifs : la grande importance accordée à l'éducation et le respect traditionnel pour les enseignants, propres à la culture confucéenne.

Cette opinion communément répandue est contredite par notre analyse comparative, qui indique que des politiques comparables peuvent être efficaces dans différents systèmes scolaires, indépendamment du contexte culturel de leur mise en œuvre. En Europe et aux États-Unis, les systèmes scolaires qui ont opté pour des choix stratégiques similaires à ceux des systèmes scolaires asiatiques sont parvenus à attirer des candidats d'une qualité au moins équivalente à leurs homologues d'Asie : les programmes tels que le « Chicago Teaching Fellows » et le « Boston Teacher Residency », par exemple, attirent des diplômés d'un niveau équivalent à celui constaté à Singapour ou Hong Kong. Certains systèmes scolaires ont déployé des stratégies qui ont permis de rapidement rehausser le statut de la profession d'enseignant. Ainsi, en cinq ans à peine, l'Angleterre a fait de l'enseignement la profession la plus appréciée des étudiants universitaires aux niveaux Licence et Master.[24] Même dans les systèmes éducatifs où la profession d'enseignant jouit déjà traditionnellement d'un certain prestige, des choix politiques peuvent avoir une influence considérable.

19 Entretien : Corée du Sud, 2007 | 20 NCTQ, Increasing the Odds: How good policies can yield better teachers | 21 Decker, Mayer, Glazerman, The Effects of Teach for America: Findings from a National Evaluation (2004) | 22 NCEE, Tough Choices or Tough Times (2007) | 23 Entretien : GCC, mai 2006 | Training and Development Agency for Schools. Communiqué de presse (le 11 août 2005)

La Finlande a ainsi amélioré le statut des enseignants du primaire par rapport à ceux du secondaire en réduisant à 100 euros par mois l'écart salarial entre les deux. Et en Corée du Sud, s'il persiste une forte différence de statut entre les enseignants du primaire et celui de leurs collègues du secondaire, cette différence est uniquement due à la volonté du gouvernement de maîtriser le nombre de candidats au poste d'enseignant du primaire dans les instituts de formation des enseignants. Dans chacun des systèmes scolaires que nous avons étudiés, il apparaît donc que les choix politiques ont une réelle influence sur le statut des enseignants, indépendamment du contexte culturel de leur mise en œuvre.

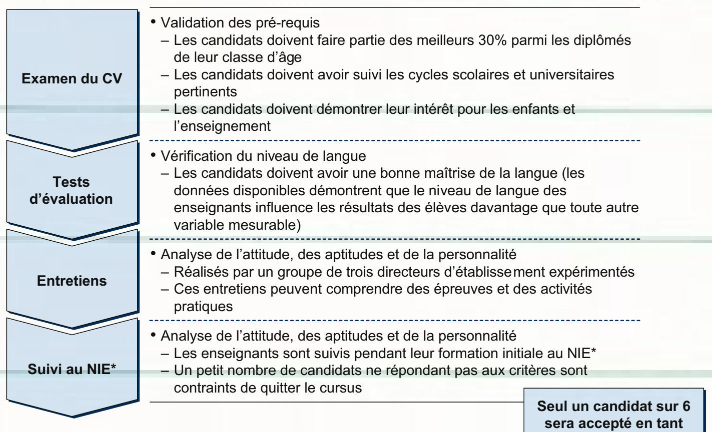
A travers la diversité des systèmes scolaires, on peut identifier des stratégies et des pratiques communes pour attirer les candidats de qualité dans la profession d'enseignant. L'Angleterre a ainsi été le premier pays à utiliser les techniques de marketing et de recrutement issues du secteur privé, pour augmenter le nombre des candidatures de qualité. La plupart des systèmes scolaires les plus performants lèvent également certains obstacles à l'accès à la profession, en créant des passerelles pour les candidats déjà dotés d'une expérience professionnelle. La plupart des systèmes scolaires admettent aussi l'éventualité d'erreurs de casting et ont donc mis au point des processus pour écarter au besoin des enseignants qui se révèleraient insuffisamment performants dans les mois suivant leur nomination.

Partout dans le monde, les meilleurs systèmes scolaires se distinguent par deux caractéristiques : ils ont mis en place des mécanismes efficaces pour sélectionner les candidats à la formation d'enseignant et ils offrent un bon salaire d'embauche. Ces deux éléments ont une influence directe et quantifiable sur le degré de qualité des personnes qui intègrent le corps enseignant. Dans les systèmes moins performants, ces caractéristiques sont le plus souvent absentes.

LES MÉCANISMES DE SÉLECTION DES CANDIDATS À LA FORMATION D'ENSEIGNANT

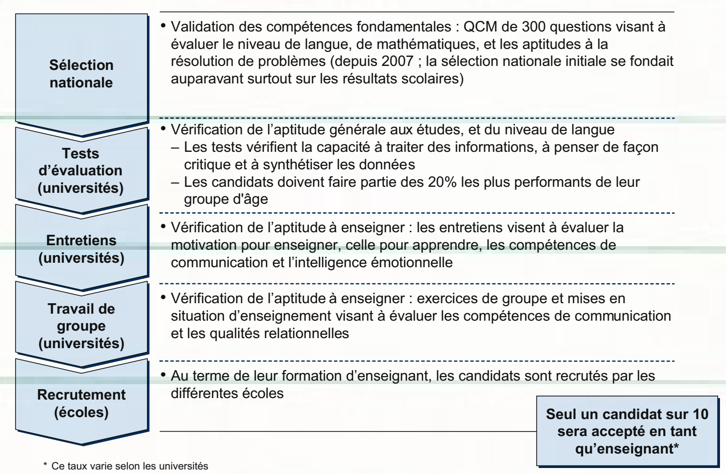
Les systèmes scolaires les plus performants se distinguent par l'efficacité des mécanismes mis en place pour sélectionner les candidats à la formation d'enseignant. Ils ont pleinement pris en compte le fait qu'une mauvaise décision dans le cadre de la sélection risquait de se traduire par 40 années d'enseignement de mauvaise qualité. Ils ont intégré que les fondements d'un enseignement de qualité résidaient dans un certain nombre de compétences caractéristiques, identifiables chez un candidat avant même son accès à la profession : un bon niveau général de maîtrise de la langue et de calcul, des qualités relationnelles et des compétences solides de communication, des dispositions à apprendre et la motivation pour enseigner.[25] Les procédures de sélection s'efforcent par conséquent de détecter la présence de ces compétences caractéristiques et de sélectionner les candidats qui les possèdent. Les procédures de sélection appliquées en Finlande et à Singapour comptent parmi les plus efficaces. Ces systèmes accordent tous deux une importance capitale au parcours scolaire des candidats, à leurs compétences de communication et à leur motivation pour enseigner. Singapour applique ainsi un processus de sélection unique, à l'échelle nationale, administré conjointement par le Ministère de l'Éducation et l'Institut National pour l'Éducation (National Institute for Education, NIE) (Figure 7). La Finlande a introduit un premier tour national dans le processus de sélection appliqué depuis 2007, qui consiste en une épreuve à choix multiple visant à tester la maîtrise de la langue maternelle, les connaissances en mathématiques et les aptitudes à la résolution de problèmes.[26] Les candidats obtenant les meilleurs scores passent ensuite un deuxième examen dans le cadre de la procédure de sélection, organisé par les différentes universités. À ce niveau, on vérifie les compétences de communication des candidats, leurs dispositions à apprendre, leur aptitude à poursuivre des études supérieures et leur motivation pour enseigner. Même une fois décroché leur diplôme d'enseignant, les candidats doivent encore passer d'autres examens organisés par les écoles auprès desquelles ils ont postulé (Figure 8).

Figure 7
SINGAPOUR : PROCESSUS DE SELECTION DES ENSEIGNANTS



* National Institute for Education
Source : Entretiens: Ministère de l'Education (Singapour)

Figure 8
FINLANDE : PROCESSUS DE SELECTION DES ENSEIGNANTS



* Ce taux varie selon les universités
Source : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : rapport général pour la Finlande ; Entretiens ; McKinsey & Company

les systèmes scolaires les plus performants se distinguent par l'efficacité des mécanismes mis en place pour sélectionner les candidats à la formation d'enseignant

25 Allington, Johnston, What do we know about effective fourth grade teachers and their classrooms (2000). Entretiens à Singapour, en Corée du Sud et à Hong Kong | 26 Avant 2007, la première épreuve du processus de recrutement se fondait essentiellement sur les résultats obtenus lors du parcours scolaire dans le secondaire

S'il est important de disposer d'un processus de sélection efficace, il est tout aussi important de s'assurer que ce processus de sélection intervient au bon moment. Dans tous les systèmes que nous avons étudiés, les enseignants débutent leur carrière professionnelle par une période de formation. Dans la plupart des cas, celle-ci se compose soit d'un programme de 3 à 4 ans sanctionné par une licence, soit d'une formation universitaire supérieure d'un an, consécutif à un programme sanctionné par une licence dans une matière autre que l'enseignement. Dès lors, deux configurations sont possibles pour sélectionner les enseignants (Figure 9).

Option 1: dans le premier modèle, les candidats sont sélectionnés avant d'entamer leur formation d'enseignant et seules les personnes sélectionnées peuvent accéder au programme de formation.

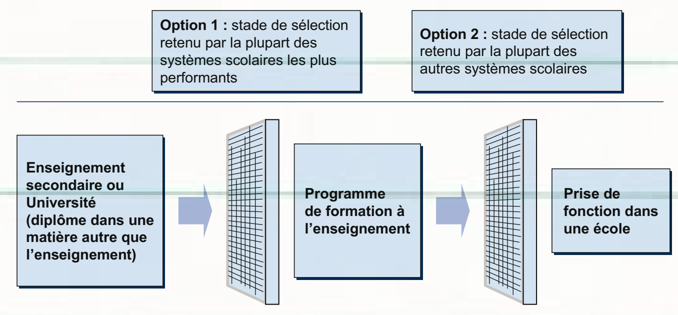
Option 2: dans le second modèle, le processus de sélection n'intervient qu'au terme de la formation d'enseignant ; les diplômés ayant obtenu les meilleurs résultats sont sélectionnés pour devenir enseignants.

La plupart des systèmes scolaires dans le monde ont recours à la seconde option, alors que les systèmes les plus performants utilisent presque tous des variantes de la première.

L'absence de sélection dans l'accès aux formations d'enseignant se traduit presque inévitablement par un nombre excédentaire de candidats, ce qui comporte ensuite des conséquences négatives sur le niveau de compétence des enseignants. L'un des systèmes éducatifs que nous avons observés illustrait bien ceci : sur 100 candidats à des formations d'enseignant, 20 seulement devenaient au final enseignants. Pourtant, 75 de ces 100 candidats avaient reçu des propositions pour intégrer des établissements de formation des enseignants. Dans un tel système, il est certes relativement facile d'accéder au programme de formation à l'enseignement, mais au terme de la formation, et compte tenu du nombre excédentaire de candidats, les diplômés ont du mal à trouver un poste d'enseignant. Ceci rend la formation moins attrayante pour les étudiants les plus compétents. A l'inverse, elle attire alors principalement des étudiants disposant de peu d'autres alternatives.

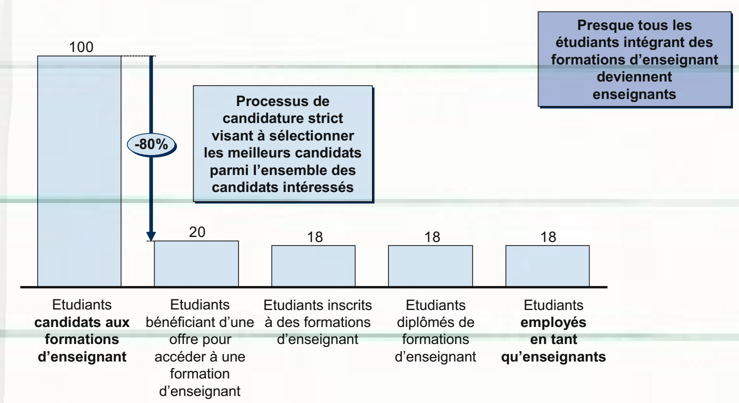
Lorsque la qualité des personnes participant aux formations commence à baisser, c'est aussi la qualité des formations

Figure 9
STADES DE SELECTION DES CANDIDATS



Source : OCDE, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité ; Entretiens ; McKinsey & Company

Figure 10
SINGAPOUR : RECRUTEMENT POUR L'ENSEIGNEMENT ESTIMATION
Proportions par rapport aux candidats aux formations d'enseignant
Pourcentage, 2005



Source : Entretiens ; McKinsey & Company

proprement dites qui baisse, tant il est vrai que la qualité des cours est fortement influencée par la qualité des étudiants qui y assistent. De plus, les programmes de formation pâtissent d'un nombre excessif d'étudiants : lorsque l'on se contente de sélectionner le nombre de personnes nécessaires pour pourvoir les postes vacants, le système peut consacrer près de trois fois plus de moyens à la formation de chaque enseignant. Dans l'ensemble, l'option 2 a tendance à faire de la formation d'enseignant un programme de formation peu prestigieux, dévalorisant ensuite le statut du métier d'enseignant. Dans ces conditions, c'est l'ensemble du système scolaire qui entre dans un cercle vicieux.

Inversement, les systèmes les plus performants assurent une sélection en amont des programmes de formation à l'enseignement. Ils le font soit en contrôlant directement l'accès, soit en limitant le nombre de places disponibles dans ces formations, afin d'aligner « l'offre et la demande » de candidats. À Singapour, les candidats sont évalués, testés et sélectionnés avant d'accéder aux formations d'enseignant (Figure 10). Ils sont ensuite officiellement employés par le Ministère de l'Éducation et perçoivent un salaire durant leur formation.[27] Résultat : la formation d'enseignant ne risque pas d'apparaître comme une voie destinée aux personnes ayant peu d'autres alternatives. Et le fait de rendre la formation d'enseignant aussi sélective renforce son attrait pour les candidats de qualité. Cela signifie aussi que Singapour peut consacrer davantage de moyens par étudiant à la formation des enseignants, puisqu'il y a moins d'étudiants. Tous ces éléments concourent à rendre la formation au métier d'enseignant à Singapour attractive et prestigieuse, ce qui contribue en retour à l'attrait et au prestige de la carrière d'enseignant elle-même.

Plusieurs autres pays ont mis en place des structures similaires à celles créées à Singapour. La Finlande limite ainsi le nombre de places disponibles dans les formations à l'enseignement, afin d'aligner le nombre d'enseignants issus de la formation chaque année sur celui des postes à pourvoir. Elle n'autorise les universités à sélectionner que les candidats ayant passé la présélection nationale. Les villes de Boston, Chicago et New York appliquent une approche quelque peu différente : l'accès aux formations d'enseignant n'est contrôlé que pour les étudiants inscrits dans leurs programmes « Fellows » et « Residency » et non pas pour

27 Les élèves perçoivent un salaire complet pendant leur formation dans les programmes de formation d'une durée d'un an. Dans les programmes de formation plus longs, ils ne perçoivent un salaire que pendant la dernière partie de leur formation

l'ensemble des candidats à l'enseignement. Dans le cadre de ces programmes spécifiques, les candidats sont sélectionnés par le biais d'un processus d'admission formalisé, en échange de quoi un poste d'enseignant leur est garanti dans une école avant même qu'ils entament leur formation d'enseignant. Les responsables de ces deux programmes font état d'un niveau nettement supérieur pour leurs candidats, par rapport à celui des étudiants inscrits dans les autres programmes de formation. L'Angleterre quant à elle s'efforce de maîtriser le nombre de candidats aux formations d'enseignant en limitant les financements disponibles et veille par ailleurs à ce que tous les établissements de formation appliquent des critères de sélection communs.

La différence de traitement réservé par la Corée du Sud à ses enseignants du primaire par rapport à ceux du secondaire illustre bien comment le contrôle de l'accès aux programmes de formation des enseignants peut avoir une influence considérable sur la qualité des futurs enseignants.

Pour pouvoir enseigner dans le primaire, les candidats à l'enseignement doivent d'abord suivre une formation de 4 ans, sanctionnée par une licence, dans une « Université Nationale de l'Education ». Le nombre de places disponibles dans ces programmes de formation est limité, afin d'aligner le nombre de candidats sur celui de postes à pourvoir. L'accès à ces formations se fait au mérite : en Corée du Sud, l'accès à tous les cursus universitaires est conditionné par les résultats obtenus lors d'un examen national d'accès à l'enseignement supérieur (« College Entrance Exam »). Et seuls accèdent aux formations à l'enseignement les étudiants qui font partie des 5 % les meilleurs de leur cohorte. Ces formations sont par conséquent extrêmement sélectives et les diplômés de ces formations ont toutes les chances de trouver un poste d'enseignant. Un tel système permet de préserver l'attrait, le prestige et la qualité des formations à l'enseignement primaire.

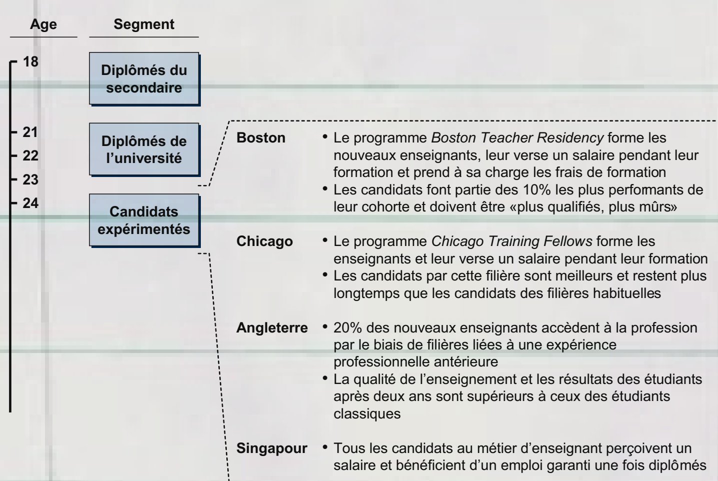
La Corée du Sud applique en revanche une approche très différente pour la formation des enseignants du secondaire, qui débouche sur des résultats inverses de ceux du primaire Alors qu'un soin tout particulier est porté à l'alignement de « l'offre et de la demande » de candidats à l'enseignement dans le primaire, il n'y a pas de sélection pour le secondaire. Alors qu'ils se heurtent à des restrictions dans l'accès aux formations d'enseignant du primaire, les étudiants peuvent suivre leur formation d'enseignant du secondaire dans pas moins de 350 établissements différents. Charge aux diplômés de solliciter ensuite un emploi dans l'un des 16 services de l'enseignement provinciaux ou métropolitains. Ce système se traduit par une « offre » considérablement excédentaire : la Corée du Sud produit cinq fois plus de diplômés chaque année que le nombre requis par le système d'enseignement secondaire. Ce problème s'est aggravé au fil du temps, et le nombre de candidats à un poste d'enseignant du secondaire est aujourd'hui onze fois supérieur au nombre de places disponibles (en décembre 2005, on comptait 59 090 candidatures pour 5 245 postes). Par conséquent, et à contrario de ce qui se passe dans l'enseignement primaire, le prestige et l'attrait de la profession d'enseignant dans le secondaire se sont détériorés en Corée du Sud, rendant la profession peu attrayante aux yeux des candidats de qualité.

L'accès sélectif présente des avantages évidents. En général, les systèmes scolaires recourent à trois mécanismes différents pour rendre l'accès aux formations d'enseignant plus sélectif et pour aligner le nombre d'enseignants diplômés sur celui des postes à pourvoir.

- **Les processus de recrutement à l'échelle globale du système éducatif :** à Singapour et en Finlande, l'État contrôle, à des degrés variables, l'ensemble du processus de sélection des étudiants souhaitant accéder aux formations d'enseignant. À Singapour, les candidats à l'enseignement sont sélectionnés et employés par le ministère de l'Éducation avant d'entamer leur formation d'enseignant. La Finlande applique un processus en deux étapes. Dans la première phase, les candidats à l'enseignement sont soumis à un processus de sélection organisé à l'échelle nationale. Dans la seconde phase, les différentes universités sélectionnent leurs propres candidats parmi ceux qui ont satisfait aux critères de la première phase. Les deux pays limitent le nombre de places disponibles dans les formations d'enseignant afin d'aligner « l'offre de diplômés sur la demande ».
- **Le contrôle des places offertes par le biais du financement :** dans les systèmes d'enseignement primaire à Hong Kong, en Angleterre et en Corée du Sud, le gouvernement utilise le levier du financement pour limiter le nombre de candidats aux formations d'enseignant, ainsi que l'offre de places dans ces formations. Cette méthode part du principe que si l'offre est limitée, les universités seront amenées à appliquer d'elles-mêmes des procédures de sélection rigoureuses pour s'assurer qu'elles sélectionnent les meilleurs candidats. Cette méthode est d'autant plus efficace en Angleterre que les compétences requises chez les nouveaux enseignants ont été clairement définies, qu'une démarche de qualité rigoureuse est suivie, et que des sanctions sont appliquées aux établissements de formation les moins performants, de telle sorte que ces derniers sont vivement incités à appliquer des processus de sélection rigoureux.
- **Les filières alternatives :** lorsque les décideurs publics ne disposent pas de la capacité d'influencer les procédures de sélection des universités ou leur financement, ils peuvent créer des filières d'accès alternatives, qui leur permettent d'aboutir à un résultat identique : sélectionner les candidats appropriés avant le début de leur formation d'enseignant. Les programmes Boston Teacher Residency, Chicago Teaching Fellows et New York Teaching Fellows suivent cette approche et garantissent, en amont, aux candidats sélectionnés un poste d'enseignant à la sortie de leur programme de formation. Ces districts ont conclu des accords avec les écoles et les universités locales, qui sont tenues de former les candidats sélectionnés.

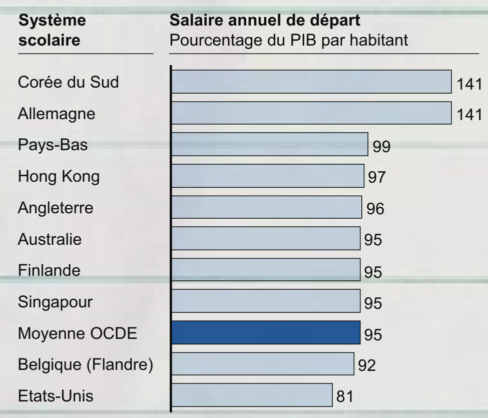
À côté des différents moyens mis en place pour recruter les jeunes diplômés, les systèmes les plus performants ont également trouvé des solutions pour recruter des diplômés dotés d'une première expérience professionnelle. Pour ces derniers, les conditions d'accès aux formations d'enseignant créent en effet souvent des obstacles à leur recrutement. Les candidats éventuels qui, ayant terminé leurs études universitaires, ont déjà commencé à travailler, doivent généralement suivre une formation d'un an – période pendant laquelle ils perdent leurs revenus, sans parler du coût de la formation, en général à leur charge. Ces conditions d'accès rendent la profession d'enseignant peu attractive pour les candidats expérimentés, en particulier ceux qui ont une famille ou d'autres obligations financières. Proposer des passerelles d'accès diversifiées à l'enseignement, et débarrasser ceux qui se portent

Figure 11
PASSERELLES DESTINEES AUX CANDIDATS EXPERIMENTES



Source : Entretiens ; McKinsey & Company

Figure 12
SALAIRES DE DEPART DANS LES SYSTEMES SCOLAIRES



Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2005 ; Entretiens ; McKinsey & Company

28 Entretien : Finlande, mars 2007

parmi les systèmes les plus performants que nous avons analysés, tous à l'exception d'un seul proposent des salaires d'embauche équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE, en termes relatifs par rapport au PIB par habitant du pays

volontaires pour les emprunter du fardeau financier de la formation, augmente considérablement le nombre de candidats potentiels à la profession. On constate d'ailleurs souvent que le niveau de compétence des candidats recrutés par le biais de programmes de ce type est sensiblement meilleur (Figure 11).

C'est sans doute l'Angleterre qui a le plus diversifié son processus de recrutement : les autorités anglaises ont créé davantage de points d'accès à l'enseignement que n'en comporte aucun autre système éducatif, et ce pour ouvrir au maximum les vannes du recrutement. En 2006, on comptait 32 voies d'accès à la profession d'enseignant en Angleterre. Bien sûr les compétences, les connaissances et les comportements professionnels dont les futurs enseignants sont tenus de faire la preuve au terme de leur formation restent identiques dans chacune de ces voies.

Enfin, la plupart des systèmes éducatifs parmi les plus performants reconnaissent qu'aucun processus de sélection n'est parfait. Ils appliquent dès lors des procédures pour, le cas échéant, se défaire des enseignants qui, après leur nomination, se révèlent être en-deçà des attentes en termes de performance. Dans les systèmes mis en place à Boston et à Chicago, et qui ont permis des améliorations rapides ces dernières années, les enseignants ne sont nommés à titre définitif qu'après respectivement trois ou quatre années de pratique dans l'enseignement. Ceci permet aux autorités du district de les démettre de leurs fonctions s'ils ne conviennent manifestement pas. En Angleterre et en Nouvelle-Zélande, les enseignants n'obtiennent leur licence d'enseignement qu'après avoir pratiqué leur métier pendant respectivement un ou deux ans, et après avoir obtenu des commentaires positifs de leur directeur d'établissement. En Nouvelle-Zélande, un Conseil des Enseignants (*Teachers' Council*) effectue une deuxième évaluation de suivi auprès de 10 % de l'ensemble des nouveaux enseignants, afin de s'assurer que l'évaluation effectuée dans un premier temps par les directeurs d'école est satisfaisante.

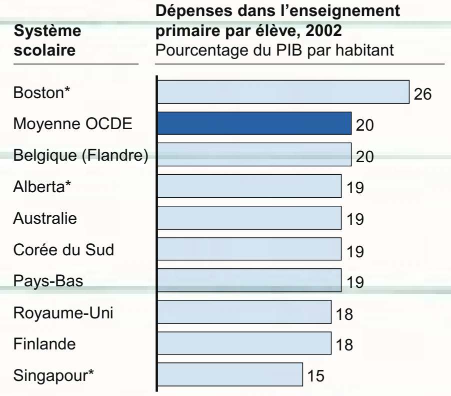
UN BON SALAIRE D'EMBAUCHE

Le second élément capital pour inciter les personnes les plus compétentes à devenir enseignants consiste à proposer un bon salaire d'embauche. Parmi les systèmes les plus performants que nous avons analysés, tous à l'exception d'un seul proposent des salaires d'embauche équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE, en termes relatifs par rapport au PIB par habitant du pays. Ce qui est remarquable également, c'est que les salaires d'embauche proposés par les systèmes les plus performants se situent quasiment tous au même niveau : la plupart de ces systèmes versent un salaire annuel compris entre 95 % et 99 % du PIB par habitant (tandis que dans l'ensemble de l'OCDE, les salaires d'embauche s'échelonnent de 44 % à 186 % du PIB par habitant) (Figure 12).

Bien sûr, un bon salaire ne constitue pas forcément la motivation principale – encore moins unique – pour devenir enseignant. Les enquêtes indiquent que la plupart des personnes qui accèdent à la profession d'enseignant le font pour tout un ensemble de raisons, dont la principale est le désir d'aider une nouvelle génération à réussir dans un monde où les compétences et les connaissances sont vitales. En réalité, le salaire est même rarement cité parmi les principales raisons de devenir enseignant, y compris dans les systèmes éducatifs où la rémunération est pourtant intéressante ; pour reprendre les termes d'un enseignant finlandais : « Personne d'entre nous ne le fait pour l'argent ».[28] Cependant, les enquêtes établissent malgré tout que lorsque les salaires d'embauche proposés par les systèmes éducatifs ne sont pas en ligne avec ceux offerts aux diplômés par ailleurs, ceux-ci ne s'engagent pas dans l'enseignement.

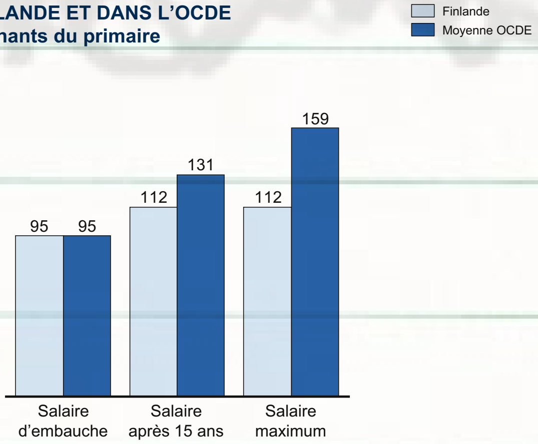
Ce constat a des implications importantes pour les politiques éducatives. L'expérience des systèmes les plus performants a permis d'établir que – s'il est important d'aligner les salaires dans l'enseignement pour qu'ils soient comparables aux salaires offerts par ailleurs aux jeunes diplômés – le fait de proposer des salaires

Figure 13
LES SYSTEMES LES PLUS PERFORMANTS CONSACRENT SOUVENT MOINS DE RESSOURCES A L'ENSEIGNEMENT QUE LA MOYENNE DE L'OCDE



* Estimation
Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2005 ; Entretiens ; McKinsey & Company

Figure 14
SALAIRES EN FINLANDE ET DANS L'OCDE
Salaire des enseignants du primaire
Pourcentage du PIB



Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2005

supérieurs à la moyenne des salaires d'embauche ne suscite en revanche pas d'amélioration supplémentaire de la qualité des candidats ou de leur nombre. En Angleterre, où les salaires étaient auparavant légèrement inférieurs aux salaires moyens offerts aux jeunes diplômés, l'augmentation limitée (10 %) du salaire des enseignants débutants a débouché sur une augmentation notoire du nombre de candidatures (30 %). Contre-exemple : en Suisse, où les salaires étaient déjà très élevés (116 % du PIB par habitant), les hausses de salaire ultérieures n'ont que peu influencé le nombre ou la qualité des candidats à l'enseignement.[29] Cela pourrait expliquer pourquoi certains pays, qui offrent pourtant des salaires très élevés, n'ont pas obtenu de résultats tangibles par ce biais (c'est par exemple le cas de l'Espagne, de l'Allemagne et de la Suisse, où les salaires d'embauche sont les plus hauts d'Europe, relativement au PIB par habitant). Il n'y a qu'en Corée du Sud, où les salaires atteignent des niveaux exceptionnels, que l'augmentation des salaires s'est traduite par une hausse substantielle du degré de compétences des personnes rejoignant l'enseignement (non seulement le salaire d'embauche y est élevé, mais le traitement peut atteindre par la suite un niveau maximum deux fois et demi plus élevé que le salaire maximum moyen d'un enseignant dans l'OCDE).[30]

De toute évidence, offrir des salaires d'embauche plus élevés représente une charge financière lourde pour un système scolaire. Nous avons observé trois types de stratégies permettant de faire face à la contrainte budgétaire représentée par de meilleurs salaires d'embauche :

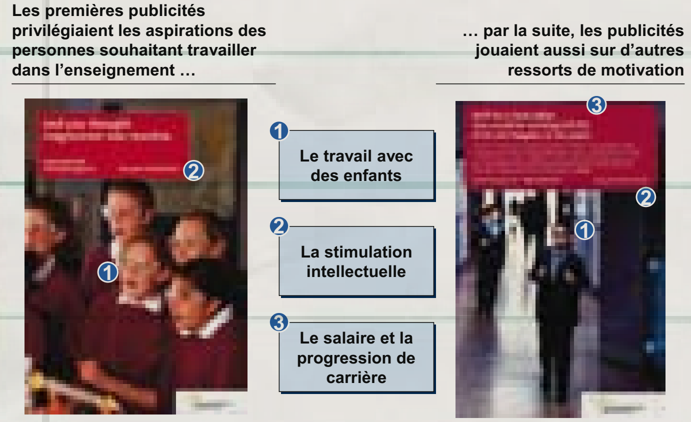
- **Accroître les dépenses d'éducation :** les écoles publiques de Boston offrent les salaires d'embauche les plus élevés de l'Etat du Massachusetts. Pour ce faire, la ville s'est dotée d'un budget d'éducation sur mesure : ses dépenses annuelles par élève dans l'enseignement primaire équivalent à 26 % du « PIB par habitant » de la ville, soit bien plus que la moyenne de l'OCDE. Mais il s'agit là d'un exemple isolé, la plupart des systèmes scolaires les plus performants absorbent de fait plutôt moins de moyens que la moyenne de l'OCDE – ces systèmes recourent à d'autres moyens de financer des salaires d'embauche plus élevés (Figure 13).
- **Majorer les rémunérations en début de carrière :** la Finlande, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et l'Angleterre offrent une rémunération attractive, surtout en début de carrière : les salaires de départ sont bons, mais les augmentations ultérieures sont plus limitées par rapport à d'autres pays de l'OCDE.[31] En Finlande, l'écart entre le salaire d'embauche moyen et le salaire maximum moyen des enseignants n'est que de 18 % (Figure 14). En proposant de bons salaires d'embauche, la Finlande attire les meilleurs éléments dans la profession. Les enseignants qui sont attachés à leur métier restent en dépit d'un salaire progressant faiblement ; ceux qui y sont moins attachés s'en vont puisque, en termes relatifs, leur rémunération baisse par rapport à celle proposée dans d'autres professions. Les systèmes éducatifs qui concentrent les moyens financiers sur la rémunération en début de carrière sont efficaces grâce à deux facteurs : d'une part, la progression salariale est moins déterminante que le salaire d'embauche dans le choix de carrière en faveur de l'enseignement ; d'autre part, la corrélation entre la rétention des enseignants et la progression salariale n'est en général pas flagrante.

La restructuration des échelles de salaire, en vue d'offrir une rémunération majorée en début de carrière, comporte un certain nombre de difficultés, mais elle est loin d'être impossible à réaliser. Le système néerlandais par exemple, qui est aujourd'hui l'un des systèmes scolaires les plus performants au monde, y est parvenu. Entre 1990 et 1997, les Pays-Bas ont augmenté le salaire d'embauche proposé aux enseignants de 1 480 euros à 2 006 euros par mois, alignant ainsi les salaires d'embauche des enseignants sur ceux du secteur privé.[32] Les Pays-Bas ont aussi réduit la durée nécessaire pour atteindre le plafond du barème des salaires de 26 à 18 ans et espèrent, à terme, la réduire à 15 ans. Dans le même ordre d'idées, l'Etat canadien de l'Alberta a augmenté les salaires d'embauche plus rapidement que le salaire maximum et a, depuis 2001, réduit l'écart entre les deux extrémités de son barème de rémunération de 81 à 70 %. Certains systèmes scolaires utilisent d'autres mécanismes pour offrir une rémunération attractive en début de carrière, par exemple en versant des salaires ou des bourses d'études pendant la formation des enseignants (Boston, Angleterre, Chicago, New York, Singapour) ou en offrant des primes d'installation aux nouveaux enseignants (Angleterre).

- **Augmenter les effectifs des classes :** la Corée du Sud et Singapour par exemple emploient moins d'enseignants que les autres systèmes. Résultat : ils peuvent dépenser davantage

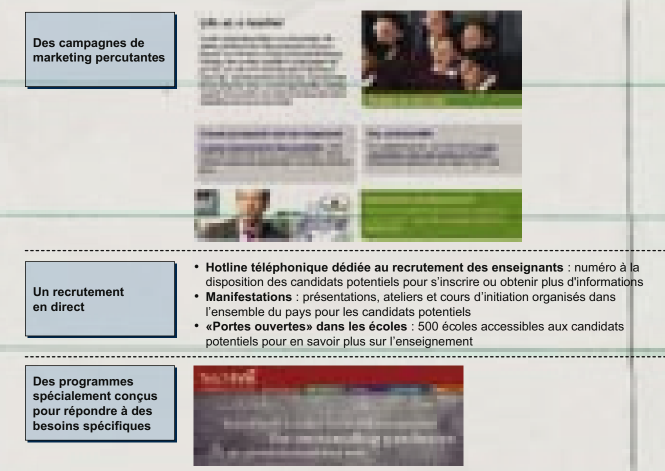
29 OCDE, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (extrait de Dolton, Wolter, Denzler) p. 70 | 30 Les salaires de base des enseignants du primaire en Corée du Sud équivalent à 141 % du PIB par habitant et peuvent atteindre jusqu'à 389 % du PIB par habitant (contre, respectivement, 95 et 159 % du PIB par habitant pour les moyennes de l'OCDE) (2003) | 31 L'écart entre le salaire maximum et le salaire d'embauche est le suivant : revalorisation de 18 % en Finlande, de 45 % en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, de 46 % en Angleterre et de 47 % en Australie (moyenne dans l'ensemble des États et des territoires), contre une moyenne de 70 % dans l'OCDE. Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2005 | 32 Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Country Report for the Netherlands, pp. 36-37

Figure 15
ANGLETERRE: LA STRATEGIE PUBLICITAIRE DE LA TDA (TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY)



Source : Training and Development Agency for Schools

Figure 16
LA PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LA TDA



Source : Training and Development Agency for Schools

de moyens par enseignant avec un niveau de financement équivalent. Ces deux pays ont clairement fait le choix d'accorder la priorité à la qualité des enseignants, un facteur plus déterminant pour le niveau des élèves que les effectifs des classes (voir plus haut). Le ratio élèves-enseignants en Corée du Sud est ainsi de 30 pour 1, contre 17 pour 1 en moyenne dans l'OCDE.[33] C'est ce qui lui permet de doubler la rémunération des enseignants par rapport aux autres pays de l'OCDE, tout en maintenant un niveau de financement global équivalent (sachant que les salaires des enseignants constituent le principal poste budgétaire de tout système scolaire, comptant pour 60 à 80 % des dépenses). Singapour applique une stratégie comparable, en combinaison avec la majoration des rémunérations en début de carrière, sur le modèle évoqué précédemment. En suivant simultanément ces deux axes, le pays consacre moins de moyens à l'enseignement primaire que la quasi-totalité des pays de l'OCDE, tout en continuant à attirer malgré tout des candidats de qualité dans la profession d'enseignant. Comme Singapour et la Corée du Sud ont besoin de recruter moins d'enseignants, ils peuvent s'autoriser à être plus sélectifs au niveau des candidats à l'accès dans l'enseignement… pour le plus grand bénéfice de l'image de marque de la profession et de son attrait.

L'IMPORTANCE DE L'IMAGE DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT

Dans tous les systèmes scolaires observés, la capacité à attirer les personnes les plus compétentes dans l'enseignement est étroitement liée à l'image de la profession d'enseignant. À Singapour et en Corée du Sud, les enquêtes d'opinion auprès du grand public font état de la considération dont jouissent les enseignants : ils sont vus comme la profession contribuant le plus à l'intérêt général. Or, lorsque l'on interroge les candidats au métier d'enseignant, partout dans le monde, ceux-ci déclarent que l'image de la profession est l'un des principaux facteurs d'incitation à opter pour cette voie.

Dans tous les systèmes scolaires, l'image de la profession d'enseignant est au cœur d'un ensemble d'éléments qui rétroagissent les uns sur les autres. Plus précisément, lorsque l'enseignement devient une profession bien considérée, un plus grand nombre de personnes de qualité deviennent enseignants, améliorant en retour l'image de la profession. Un tel cercle vertueux s'observe notamment en Finlande et en Corée du Sud, où la présence d'un corps enseignant historiquement prestigieux a conféré à la profession une aura de respectabilité aux yeux du grand public. En conséquence, ce secteur attire des candidats de qualité, et renforce sa réputation au fil du temps. Mais cette dynamique auto-entretenue peut également s'inverser. Lorsque la profession jouit d'une mauvaise image, elle attire des candidats moins talentueux. Tout le système s'engouffre alors dans une spirale d'échec : l'image de la profession continue à se dégrader et, dès lors, nuit encore davantage à la qualité des personnes qu'elle attire. La bonne nouvelle est que des ajustements à la marge sont susceptibles d'avoir des répercussions positives marquées sur l'image de la profession d'enseignant.

Dans tous les systèmes scolaires, l'image de la profession d'enseignant est avant tout déterminée par les politiques publiques et elle peut être corrigée très rapidement par ces dernières. Deux types d'approche peuvent y contribuer :

- **Le développement de « marques » distinctes :** Boston, Chicago, Teach First et Teach For America ont créé des « marques » séparées, associées à un statut singulier. Par exemple, Teach First et Teach For America se positionnent en programmes spécifiques, distincts de l'enseignement en général : « En donnant aux participants à ce programme le sentiment d'appartenir à un groupe d'élite, Teach First est parvenu à rendre l'enseignement acceptable auprès d'une population qui considérait auparavant que la profession avait une image déplorable ».[34]
- **Les stratégies d'ensemble :** Singapour et l'Angleterre ont tous deux mis en place d'habiles stratégies marketing, associées à des programmes de recrutement, en vue d'améliorer l'image de la profession. Ces deux pays se sont largement inspirés en cela des meilleures pratiques du secteur privé. Qui plus est, ces stratégies marketing étaient appuyées sur une amélioration sensible des conditions d'embauche, en particulier les rémunérations.

La « Training and Development Agency for Schools » (TDA) en Angleterre a mesuré les effets de ses campagnes de marketing et, sur cette base, a affiné son approche (Figure 15).

La TDA s'était vu assigner pour objectifs, d'une part, d'améliorer le niveau de compétence des candidats au métier d'enseignant

33 2003 (OCDE, Regards sur l'éducation 2005) | 34 IPSE, An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First Programme (2006)

23

dans tous les systèmes scolaires observés, la capacité à attirer les personnes les plus compétentes dans l'enseignement est étroitement liée à l'image de la profession d'enseignant

et, d'autre part, d'augmenter leur nombre. Pour ce faire, elle a emprunté aux techniques de marketing et de recrutement inspirées des meilleures pratiques du secteur privé. Elle a soigneusement segmenté son public-cible, assuré un suivi individualisé des candidatures grâce à un système sophistiqué de gestion des relations avec les enseignants potentiels, créé des scénarios pour préparer les principales interactions entre ses représentants et les futurs enseignants, et analysé les effets de ces actions par le biais d'enquêtes et d'études de marché (Figure 16). Elle a également conçu deux programmes distincts afin d'attirer vers l'enseignement des publics spécifiques. Son programme « Teach First »[35] s'adresse exclusivement aux diplômés des meilleures universités ; le programme « FastTrack » vise quant à lui à attirer et à former les futurs directeurs d'école.

Aux actions marketing s'ajoute un autre moyen d'améliorer la perception de la profession d'enseignant. Il existe en effet un lien direct entre l'image du métier et la perception du niveau d'instruction et de formation requis pour les candidats désireux d'accéder à la profession. Il est possible d'agir aussi sur ce levier.

- **Priorité au développement professionnel :** les pouvoirs publics de Finlande sont ainsi parvenus à améliorer l'image de la profession d'enseignant en faisant de l'obtention d'une maîtrise universitaire un préalable pour tous les enseignants. Les décideurs publics singapouriens ont obtenu un résultat similaire en renforçant la rigueur académique des programmes de formation des enseignants et en offrant chaque année à l'ensemble du corps enseignant 100 heures de formation continue, entièrement rémunérées.

CONCLUSION

Trop souvent, les débats sur les moyens d'améliorer les systèmes scolaires ont été nourris de convictions non étayées par les faits, à savoir : (1) qu'il serait possible d'apporter des améliorations à un système scolaire, concrètes et durables, sans qu'il soit indispensable pour autant d'améliorer le niveau de compétence des personnes rejoignant l'enseignement ; (2) que les pouvoirs publics n'auraient en général pas prise sur des variables telles que l'image de la profession d'enseignant ; (3) que pour attirer des candidats plus compétents dans l'enseignement, les systèmes scolaires n'auraient d'autre option que de se livrer à la surenchère salariale ; (4) que l'enseignement ne deviendrait jamais le choix de carrière privilégié par les meilleurs étudiants, du moins en grand nombre. L'étude des systèmes scolaires les plus performants témoigne de ce que ces convictions ne résistent pas à l'examen critique.

De Séoul à Chicago, de Londres à la Nouvelle-Zélande et d'Helsinki à Singapour, certains systèmes scolaires attestent d'un fait capital : le niveau des salaires ou la « culture » sont moins déterminants pour faire de l'enseignement le choix de carrière privilégié des étudiants, qu'un petit nombre de choix politiques cruciaux. Ces derniers consistent à développer les bons processus de sélection et de formation des futurs enseignants, à leur offrir un salaire d'embauche compétitif et à gérer soigneusement l'image de la profession d'enseignant. Mais surtout, les systèmes les plus performants sont la preuve qu'*in fine*, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire.

35 Le programme Teach First s'adresse aux diplômés des meilleures universités britanniques. Ces derniers s'engagent à consacrer au minimum deux ans à enseigner. Au terme de ces deux années d'enseignement, le programme les aide éventuellement à obtenir d'autres emplois dans le secteur privé. Non seulement les enseignants ayant suivi ce programme sont hautement qualifiés, mais 47 % de la première promotion a décidé de rester dans l'enseignement au terme des deux premières années d'enseignement.

25



« Seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats »

Dans les systèmes scolaires les plus performants prévaut un principe cardinal : c'est par l'amélioration des pratiques d'enseignement sur le terrain – c'est-à-dire dans les salles de classe – que l'on obtient des résultats. De fait, un apprentissage efficace passe par une interaction de qualité entre les élèves et leur enseignant et, par conséquent, améliorer l'apprentissage revient avant tout à optimiser cette interaction. Les pratiques qui permettent d'atteindre un tel objectif ont été identifiées par les systèmes scolaires les plus performants : offrir un accompagnement individualisé des enseignants dans leurs salles de classe (autrement dit du « coaching »), faire du cadre de la salle de classe le pivot essentiel des formations à l'enseignement, développer les compétences de leadership des directeurs d'école et faciliter le partage d'expérience entre collègues enseignants. Ces bonnes pratiques ont pu être étendues et mises en œuvre à l'échelle de systèmes scolaires entiers.

Les résultats d'ensemble recueillis par un système scolaire ne sont jamais que la somme des succès obtenus individuellement par chaque enseignant, dans sa salle de classe, grâce à la qualité de ses pratiques éducatives. « On pourrait résumer la mission toute entière d'un système scolaire comme suit : il doit veiller à ce que les enseignants, chaque jour, lorsqu'ils franchissent le seuil de leur salle de classe, disposent des conditions matérielles, des connaissances, des capacités et de la volonté d'améliorer le niveau d'un élève de plus que la veille. Et idem le lendemain ».[36] S'assurer que les enseignants possèdent les connaissances et compétences requises est cependant loin d'être évident. Pour pouvoir prodiguer un enseignement de haute qualité, les enseignants doivent développer une palette d'aptitudes très complexe. A titre d'exemple, les critères retenus en Alberta pour définir l'excellence en matière d'enseignement ne mentionnent pas moins de 30 variables, auxquelles les enseignants sont censés recourir pour adapter leur technique d'enseignement à une situation ou à un élève donnés. Un enjeu de taille quand on sait qu'à l'âge de neuf ans, « les différences de niveau entre les élèves, au sein d'une même classe, peuvent atteindre l'équivalent de cinq années ou plus de scolarisation ».[37] Les enseignants doivent donc pouvoir évaluer précisément les forces et les faiblesses de chacun de leurs élèves, sélectionner les méthodes d'enseignement adaptées pour les aider à apprendre et prodiguer leur enseignement de la façon la plus efficace et appropriée.

Premier volet de ce défi : définir ce qu'est un enseignement de haute qualité. Du point de vue des sciences de l'éducation, la tâche de mettre au point les bons programmes scolaires et les techniques pédagogiques corrélatives, est épineuse ; elle suscite débats et controverses. Mais du point de vue du pilotage global d'un système éducatif, le problème est plus basique : il s'agit avant tout de recruter les meilleurs experts, puis de mettre en place un forum adéquat dans lequel ils pourront débattre entre spécialistes de ces questions.

Mais le second volet du défi consistant à perfectionner les pratiques d'enseignement sur le terrain est, quant à lui, nettement plus complexe du point de vue systémique. Il s'agit pour le coup de doter les enseignants par milliers (voire par centaines de milliers) des connaissances et des compétences requises pour prodiguer cet enseignement de haute qualité, chaque jour, avec régularité, dans des milliers d'écoles, dans des circonstances qui varient énormément d'une classe à l'autre – et tout cela dans un cadre n'offrant que des possibilités de contrôle limitées.

Dans tous les systèmes éducatifs qui améliorent aujourd'hui rapidement leurs performances, la complexité et l'importance de ce second défi est reconnue à sa juste valeur. Le gros des efforts de réforme porte sur la conception et la mise en œuvre de stratégies efficaces pour améliorer la qualité des pratiques d'enseignement sur le terrain. Une tendance illustrée par les propos d'un décideur public de Boston, qui explique : « Les trois piliers de [notre] réforme

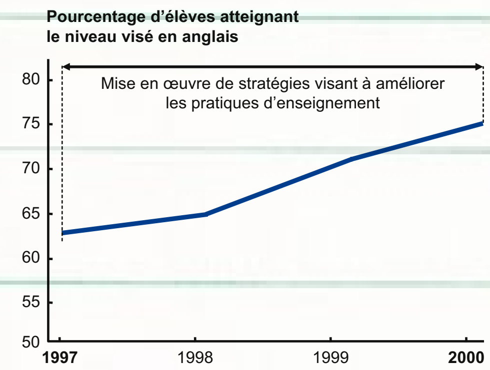
on pourrait résumer la mission toute entière d'un système scolaire comme suit : il doit veiller à ce que les enseignants, chaque jour, lorsqu'ils franchissent le seuil de leur salle de classe, disposent des conditions matérielles, des connaissances, des capacités et de la volonté d'améliorer le niveau d'un élève de plus que la veille. Et idem le lendemain

36 Barber, Journeys of Discovery (2005) | 37 Fullan, Hill, Crevola, Breakthrough (2006)

étaient le développement professionnel, le développement professionnel et… le développement professionnel. Nous avons tout misé – les ressources, l'organisation, le personnel – sur le développement professionnel. Le district a alloué 5 % de son budget au développement professionnel et, sur ces 5 %, 80 % sont directement consacrés aux enseignants... Seule l'amélioration des pratiques d'enseignement sur le terrain produit des résultats ».[38] Une approche partagée également par les systèmes scolaires les plus performants. Singapour, par exemple, a confié à son « Institut National pour l'Éducation » le soin d'offrir un développement professionnel de premier plan à son corps enseignant : « Vous pouvez avoir les meilleurs programmes scolaires, les meilleures conditions matérielles et les meilleures politiques publiques… si vous n'avez pas de bons enseignants, tout cela ne sert à rien. Nous offrons chaque année 100 heures de développement professionnel à nos enseignants... Comment pourrions-nous espérer avoir des élèves enthousiastes sans avoir d'abord des enseignants enthousiastes ? »[39] En Angleterre aussi, les réformes se sont attachées à améliorer les pratiques de l'enseignement en classe. Comme l'indiquait un décideur public : « Entre 1988 et 1998, [beaucoup d'éléments du système] ont été réformés, réformés en profondeur, certains à deux ou trois reprises. Puis un jour de 1998, je suis entré dans une salle de classe de primaire et je me suis aperçu que la situation n'était concrètement pas très différente de celle de 1988... A partir de 1998, nous avons revu notre approche. Nous avons recentré sur la salle de classe elle-même le champ d'application de la réforme ».[40]

Certaines interventions visant à améliorer l'enseignement ont eu des conséquences spectaculaires sur les résultats des élèves. En six ans seulement, Boston a porté le nombre d'élèves atteignant le niveau fixé par le MCAS de 25 à 74 % en mathématiques et de 43 à 77 % en anglais. En Angleterre, où les résultats des élèves en anglais et en mathématiques ne s'étaient quasiment pas améliorés en un demi-siècle, le gouvernement a lancé un ensemble de nouveaux programmes nationaux (« National Literacy Strategy ») inspirés des meilleures pratiques en matière de formation des enseignants. Résultats : en trois ans seulement, le nombre d'élèves atteignant le niveau visé en anglais est passé de 63 à 75 % (Figure 17).

Figure 17
ANGLETERRE : IMPACT DE LA «NATIONAL LITERACY STRATEGY»



Source : Ministère anglais de l'éducation (DoE)

D'UNE CONDITION NÉCESSAIRE À UNE CONDITION SUFFISANTE

Les systèmes scolaires les plus performants poursuivent sans relâche cet objectif d'amélioration concrète des pratiques d'enseignement – une focalisation sur le terrain qui apparaît comme une condition nécessaire de la réussite. Mais pour qu'elle devienne une condition suffisante, encore faut-il trouver le moyen de changer, de manière fondamentale, la réalité quotidienne dans toutes les salles de classe. Au niveau individuel de chaque enseignant, cela suppose que trois ingrédients soient réunis :

- Les enseignants doivent être en mesure de prendre conscience des éventuels points faibles dans leurs pratiques de l'enseignement. Cela implique, dans la plupart des cas, un certain recul à la fois sur leurs méthodes, mais aussi sur leur état d'esprit.
- Les enseignants doivent acquérir la connaissance et la compréhension des meilleures pratiques en matière d'enseignement. En général, la seule façon d'y parvenir consiste à assister à la démonstration de ces meilleures pratiques dans un environnement aussi proche que possible d'une situation réelle.
- Enfin, les enseignants doivent être disposés à mettre en œuvre les améliorations nécessaires. Les motivations d'ordre matériel sont en général insuffisantes pour inciter des changements aussi profonds. Ces derniers n'interviennent que si les enseignants s'approprient et partagent l'ambition des réformes. Plus que tout compte aussi leur foi dans leur capacité collective à influencer l'éducation des enfants qui leur sont confiés.

Nombreuses ont été les réformes, parmi celles que nous avons étudiées, qui n'ont pas produit les améliorations escomptées et ce, le plus souvent, parce qu'elles ne parvenaient pas à réunir simultanément les trois conditions listées ci-dessus. Ainsi, certaines réformes renforçaient l'obligation de résultats ou introduisaient des dispositifs d'incitation basés sur les performances, mais elles ne prévoyaient aucun mécanisme permettant aux enseignants d'appréhender leurs points faibles, ni de prendre connaissance des meilleures pratiques existantes.

De nombreuses études convergent pour attester du caractère limité des changements, tant que les trois conditions ne sont pas toutes réunies. Ainsi par exemple, des études menées en Caroline du Nord, à Denver et au Texas, ont cherché à établir l'influence de la rémunération au mérite des enseignants, sur la base des performances obtenues par leurs élèves. Ces études ont conclu à un impact limité de ce type de mesure : les résultats des élèves se sont améliorés de manière sporadique et uniquement dans certaines écoles.[41] De même, les réformes qui cherchent à familiariser les enseignants avec les meilleures pratiques, dans le cadre d'ateliers ou via des supports écrits, mais le font de manière abstraite, sans donner suffisamment d'indications sur le moyen de les appliquer dans les salles de classe, se soldent également par des échecs. « L'idée selon laquelle des préceptes extérieurs entraîneraient à eux seuls des changements dans les salles de cours et les écoles est absolument erronée ».[42] Et pourtant, niant l'évidence, et bien que la majorité des autres professions fondent l'essentiel de leurs formations sur des mises en situation réelle (les médecins et les infirmières dans des hôpitaux, le clergé dans les églises, les avocats dans les tribunaux, les consultants avec les clients), rares sont les formations à l'enseignement qui se déroulent dans les salles de classe, là où elles seraient pourtant les plus concrètes, pertinentes et finalement efficaces.

38 Entretien : Boston, janvier 2007 | 39 Entretien : Singapour, avril 2007 | 40 Barber, Journeys of Discovery (2005) | 41 Harvey-Beavis, Performance Based Rewards for Teachers (2003). CTAC, Catalyst for Change: Pay for Performance in Denver (2001) | 42 Elmore, School Reform From The Inside Out (2004)

niant l'évidence, et bien que la majorité des autres professions fondent l'essentiel de leurs formations sur des mises en situation réelle (les médecins et les infirmières dans des hôpitaux, le clergé dans les églises, les avocats dans les tribunaux, les consultants avec les clients), rares sont les formations à l'enseignement qui se déroulent dans les salles de classe, là où elles seraient pourtant les plus concrètes, pertinentes et finalement efficaces

DES APPROCHES DIVERSES

Globalement, les systèmes scolaires performants utilisent quatre types d'approches pour aider les enseignants à améliorer la qualité de leurs pratiques d'enseignement, les aider à prendre conscience de leurs points faibles, leur permettre de se familiariser avec les meilleures pratiques et les inciter à mettre en œuvre les améliorations nécessaires.

- **Renforcer les compétences pratiques lors de la formation initiale :** plusieurs systèmes performants, ou qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, ont déplacé le cadre de la formation initiale de l'amphithéâtre à la salle de classe, ouvrant ainsi la voie à un développement plus efficace des aptitudes à enseigner. A Boston par exemple, dans le cadre du programme « Teacher Residency », les enseignants en formation passent quatre jours par semaine dans une école, tout au long de l'année que dure leur formation. De même en Angleterre, les deux tiers du temps de formation au métier d'enseignant – là encore sur une durée d'un an – sont consacrés à la pratique effective de l'enseignement.[43] Au Japon enfin, pendant leur première année de formation, les futurs enseignants bénéficient – jusqu'à deux jours par semaine – d'un accompagnement individualisé (du « coaching ») en situation réelle.
- **Proposer du « coaching » dans les écoles pour aider les enseignants :** tous les systèmes les plus performants, et ceux qui s'en inspirent pour améliorer rapidement leur performance, ont pris en compte l'utilité d'un accompagnement individualisé pour améliorer le niveau de compétence des enseignants. Concrètement, cela passe par des formations ciblées et personnalisées, dispensées directement dans le cadre des salles de classe. Des enseignants spécialisés accompagnent ainsi individuellement l'enseignant en lui offrant – après avoir observé ses pratiques en situation réelle – des observations, conseils et recommandations, et en l'aidant à prendre du recul sur ses pratiques pédagogiques. En Angleterre, certains enseignants aux compétences et aux résultats reconnus bénéficient d'une charge de travail réduite, afin de leur permettre de consacrer du temps à « coacher » leurs collègues. À Chicago et à Boston, des accompagnateurs individuels sont dédiés à l'amélioration de la maîtrise de la langue par les enseignants – un des déterminants clés, on l'a vu, de la qualité de l'enseignement dispensé par ces derniers.
- **Sélectionner et former des leaders pédagogiques de qualité :** le « coaching » est une mesure efficace même ponctuellement, mais elle peut l'être bien davantage encore dès lors que les écoles instaurent, sur une base permanente, une culture du « coaching » et du développement professionnel continu. Pour y parvenir, certains systèmes scolaires confèrent aux directeurs d'école un rôle complémentaire de « leader pédagogique ». Cela implique la mise en place de mécanismes leur permettant de sélectionner les meilleurs enseignants pour qu'ils deviennent directeurs. Puis de les former pour en faire de réels leaders pédagogiques, qui consacreront une large part de leur activité à « coacher » et à guider les enseignants de leur école. Dans les systèmes les plus performants, les directeurs d'école vouent ainsi jusqu'à 80 % de leur temps à améliorer les pratiques d'enseignement en vigueur dans leur établissement. C'est notamment par l'exemple de leurs propres pratiques qu'ils peuvent considérablement accroître les compétences et la motivation de leurs collègues.
- **Permettre aux enseignants d'apprendre les uns des autres :** certains des meilleurs systèmes scolaires sont parvenus à faciliter l'apprentissage réciproque des enseignants. Traditionnellement, dans la plupart des écoles du monde, les enseignants ont un exercice solitaire de leur métier. A l'inverse, plusieurs systèmes scolaires, notamment au Japon et en Finlande, offrent des exemples dans lesquels les enseignants travaillent et préparent leurs cours ensemble, observent les cours de leurs collègues et s'entraident pour progresser. Ces systèmes scolaires instaurent une culture vertueuse, dans laquelle la préparation collective des cours, la réflexion commune sur les pratiques d'enseignement et le « coaching » par des collègues sont la règle et structurent la vie de l'école. De tels systèmes permettent aux enseignants de progresser en permanence.

La plupart des systèmes scolaires les plus performants associent au moins deux ou trois de ces approches. Les deux premières approches sont axées surtout sur l'amélioration des pratiques d'enseignement, tandis que les deux suivantes les complètent, en mettant davantage l'accent sur l'instauration d'une culture propice aux progrès continus.

RENFORCER LES COMPÉTENCES PRATIQUES LORS DE LA FORMATION INITIALE

Les enseignants développent l'essentiel de leurs compétences pédagogiques pendant leur formation et leurs premières années de pratique professionnelle. Dans plusieurs des systèmes scolaires que nous avons étudiés, il apparaît que l'appui offert aux enseignants durant cette période (aussi bien lors de leur formation initiale que l'aide dont ils ont bénéficié pendant leurs premières années d'enseignement) n'était que rarement à la hauteur. Par ailleurs, des études menées aux Etats-Unis ont mis en évidence que nombre de programmes de formation des enseignants n'avaient en fait que peu d'influence sur l'efficacité de ces derniers.[44] Ce manque de résultats est souvent dû à l'absence de lien direct entre le contenu des programmes de formation des futurs enseignants et ce que l'on attend d'eux par la suite, face à leurs élèves dans la salle

43 Le système prévoit 18 semaines pour les programmes de formation à l'enseignement primaire et 24 semaines pour les programmes de secondaire et liés aux stages clés 2 et 3 (respectivement axés sur les enfants de 7 à 11 ans et de 11 à 14 ans) | 44 Chaney, Student outcomes and the professional preparation of 8th grade teachers, Goldhaber and Brewer, Does certification matter?

de classe. Selon Angus McBeath, ancien directeur des écoles de la ville d'Edmonton en Alberta : « Il ne viendrait jamais à l'idée à un médecin fraîchement diplômé d'aller opérer un patient avant trois ou quatre ans de pratique encadrée. C'est pourtant ce que l'on fait avec les enseignants : on les propulse dans des salles de classe et on les laisse se débrouiller. »[45]

Les meilleurs des systèmes scolaires que nous avons comparés avaient tous intégré un stage dans leurs programmes de formation des enseignants. Et la ville de Boston, l'Angleterre, la Finlande et le Japon sont allés plus loin, en renforçant davantage encore les aspects pratiques de ces programmes, pour s'assurer d'une efficacité maximale.

- **Boston :** Boston a calqué son programme de formation des enseignants sur le modèle de l'internat de médecine. Celui-ci combine ainsi de nombreuses heures de pratique, de solides notions théoriques et un diplôme de haut niveau (l'équivalent d'un Master). Après un cours d'été initial de six semaines, les enseignants en formation effectuent un stage d'un an dans une école. Pendant cette année, ils travaillent aux côtés d'un enseignant expérimenté à raison de quatre jours par semaine et consacrent un jour par semaine à suivre des cours théoriques. Pendant la seconde année de leur apprentissage, chaque nouvel enseignant se voit attribuer un tuteur, qui leur dispense chaque semaine deux heures et demie de coaching dans le cadre de leur classe. Ces tuteurs « font figure d'exemple, co-enseignent avec eux, les observent et les aident à gérer leur classe, à préparer les cours et à user des bonnes méthodes d'enseignement ».[46] Afin d'assurer la qualité de cet accompagnement, Boston emploie aujourd'hui des tuteurs spécialisés à temps plein, chacun d'eux assistant 14 nouveaux enseignants.
- **L'Angleterre :** l'Angleterre a confié l'ensemble des moyens consacrés à la formation des enseignants à une nouvelle agence, la « Training and Development Agency for Schools » (TDA). Cette dernière a établi des règles strictes en matière de formation des enseignants, inclant notamment un minimum de 24 semaines[47] d'expérience pratique obligatoire dans la plupart des programmes (deux tiers des heures de cours dans les programmes d'un an). La TDA prescrit par ailleurs que cette expérience pratique se déroule en situation « réelle », c'est-à-dire en salle de classe, pour offrir le bon environnement d'apprentissage aux futurs enseignants. Les établissements de formation concernés sont contrôlés par un service indépendant ; et la TDA réduit les financements ou va jusqu'à imposer la fermeture des établissements qui ne satisfont pas aux critères. L'Angleterre a également instauré une année d'initiation pour l'enseignant débutant, au cours de laquelle il bénéficie d'un soutien et d'une supervision accrus et d'une charge de travail réduite pour pouvoir consacrer plus de temps à la préparation des cours et à parfaire sa formation. Enfin, un processus d'évaluation régulier a été mis en place, afin de mettre en exergue les opportunités de progrès du nouvel enseignant.
- **La Finlande :** la plupart des facultés qui forment les futurs enseignants disposent de leurs propres écoles d'entraînement : il s'agit d'écoles pleinement opérationnelles, où les enseignants en formation effectuent leurs premiers stages. Des établissements de ce type permettent de veiller à ce que le contenu de la formation des enseignants soit étroitement lié à la pratique réelle dans les écoles. Ils permettent aussi d'intégrer plus facilement les observations et la pratique acquises dans les salles de classe aux cursus théoriques suivis par les futurs enseignants.
- **Le Japon :** dans les universités japonaises, les programmes de formation visent essentiellement à renforcer les compétences de base, la connaissance des contenus et les compétences pédagogiques des étudiants qui se destinent à l'enseignement. En 1989, le Japon a créé un programme de formation intensive, à destination des enseignants lors de leur première année professionnelle, dans le cadre duquel ceux-ci renforcent leurs aptitudes pratiques à l'enseignement. Dans ce programme, les enseignants en formation travaillent à temps plein dans leurs écoles et, pendant toute leur première année, bénéficient jusqu'à deux jours par semaine d'un « coaching » individualisé et d'une aide offerts par des « enseignants-conseils » Ces derniers conseillent et « parrainent » les nouveaux enseignants, mais ne les évaluent pas.

OFFRIR DU « COACHING » DANS LES ÉCOLES POUR AIDER LES ENSEIGNANTS DANS LEURS CLASSES

Une approche complémentaire consiste à faire de la formation permanente sur le terrain un levier d'amélioration de l'enseignement. Plusieurs systèmes scolaires le font par le biais d'un « coaching » dans le cadre de la salle de classe. Des enseignants spécialisés, qui ont appris à accompagner leurs collègues, viennent dans les classes pour observer les enseignants, leur donner des conseils, leur proposer des modèles et méthodes, et participer à la préparation des cours. Dans certains cas, ces experts sont des spécialistes employés à temps plein par le district académique ou le Ministère. Dans d'autres cas, il s'agit simplement d'enseignants expérimentés, aux qualités pédagogiques et aux résultats reconnus, qui bénéficient d'horaires de cours réduits pour pouvoir accompagner leurs collègues. Singapour confie ainsi cette responsabilité d'accompagnement et de développement professionnel aux enseignants les plus expérimentés dans chaque école.

Les initiatives de « coaching » peuvent entraîner une amélioration substantielle des résultats en peu de temps. Dans le cadre de stratégies nationales destinées à améliorer le niveau d'anglais et de mathématiques (« National Literacy and Numeracy Strategies »), l'Angleterre a formé des accompagnateurs spécialisés dans ces deux matières, placés dans toutes les écoles primaires. En amont, elle a mis en place un réseau d'experts nationaux chargés de former ces accompagnateurs, axé d'une part sur la transmission de méthodes pédagogiques permettant aux élèves d'améliorer leurs résultats, mais aussi sur des techniques incitant les enseignants à employer ces méthodes. Ces stratégies ont débouché sur une amélioration considérable des résultats sur une période de trois ans à peine. Plusieurs systèmes scolaires au Moyen-Orient ont eux aussi eu recours à des stratégies d'accompagnement pour augmenter sensiblement la qualité de l'enseignement dans leurs écoles, en faisant appel à des accompagnateurs venus de l'étranger, afin de former rapidement un grand nombre d'enseignants à différentes techniques d'enseignement.

44 Chaney, Student outcomes and the professional preparation of 8th grade teachers, Goldhaber and Brewer, Does certification matter? | 45 McBeath, Getting Districtwide Results (2006) | 46 Entretien : Boston, janvier 2007 | 47 Voir note 36

Figure 18
CHICAGO : PROCESSUS DE SELECTION DES DIRECTEURS

	Admissibilité	Nomination
Niveau :	• District académique	• Ecoles
Objectif :	• Sélectionner les candidats les plus susceptibles de devenir directeurs parmi un large groupe de candidats	• Sélectionner les bons candidats pour chaque école parmi les candidats admissibles
Procédure :	• Les candidats préparent un dossier dans lequel ils décrivent leur expérience par rapport à différentes compétences, par ex. en donnant un aperçu de leur capacité à assurer le leadership pédagogique • Les dossiers sont examinés par un comité composé de directeurs retraités ; le taux de réussite est de un sur trois la première fois • Les candidats sont auditionnés par ce comité • Les candidats doivent passer un examen portant sur la politique éducative menée par le district académique	• Chicago a pour objectif que 5 à 6 candidats appropriés soient en compétition pour chaque poste • Les candidats posent leur candidature directement auprès des écoles. Les comités d'établissement auditionnent les candidats et sélectionnent les directeurs. • Les comités sont assistés par des responsables régionaux qui leur offrent des conseils spécialisés en matière de sélection des directeurs. • Les comités donnent aux parents, à la collectivité et aux enseignants la possibilité de s'exprimer dans le processus de nomination ; les candidats nommés bénéficient donc en général du soutien de l'école lorsqu'ils intègrent leur poste

Source : Entretiens auprès des écoles publiques de Chicago ; McKinsey & Company

SÉLECTIONNER ET FORMER DES LEADERS PÉDAGOGIQUES DE QUALITÉ

Des recherches menées sur l'influence de la direction des écoles sur les résultats des élèves ont indiqué que « la qualité de la direction des écoles est classée deuxième, juste derrière la qualité de l'enseignement dans les salles de classe, parmi les facteurs qui influencent la qualité de l'apprentissage ».[48] Ainsi, quelque 97 % des écoles en Angleterre, évaluées comme bonnes ou excellentes par un corps d'inspection indépendant, sont dirigées par des équipes de direction également considérées comme bonnes ou excellentes ; à l'inverse 8 % seulement des écoles dirigées par une direction considérée comme passable ou médiocre sont considérées comme bonnes ou excellentes dans l'ensemble.[49] Dans le même ordre d'idées, des études montrent qu'en l'absence d'un directeur de qualité, il est peu probable que prévale dans les écoles une culture d'exigences élevées ou qui stimule l'amélioration continue. Enfin « les écoles sont vulnérables lorsqu'un directeur autrefois performant perd de son efficacité au fil du temps ou lorsqu'un directeur de qualité quitte l'école sans avoir formé une équipe de direction soudée et performante. »[50]

48 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006) | 49 Ofsted, School Inspection Data (2005/2006) | 50 National Audit Office, Improving Failing Schools (2006) | 51 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006)

Les données disponibles corroborent le fait que la qualité de la direction des écoles est particulièrement déterminante pour que les programmes d'amélioration produisent des résultats. Les réformes mises en œuvre à Boston, en Angleterre et à Singapour indiquent toutes que la qualité de la direction des écoles est essentielle dans la réalisation de changements rapides et substantiels sur le terrain. Et dans les systèmes scolaires les plus performants, les critères de qualité applicables à une direction d'école deviennent de plus en plus objectifs et connus – une connaissance sur laquelle s'appuient les réformes pour faire des directeurs des facteurs d'amélioration de la qualité de l'enseignement sur le terrain. En règle générale, le développement de leaders pédagogiques de qualité dans les écoles passe par trois mesures :

- **Inciter les enseignants les plus compétents à devenir directeurs d'école**
- **Développer les compétences de leadership pédagogique des directeurs d'école**
- **Faire en sorte que les directeurs consacrent l'essentiel de leur temps à jouer leur rôle de leader pédagogique**

INCITER LES ENSEIGNANTS LES PLUS COMPÉTENTS À DEVENIR DIRECTEURS D'ÉCOLE

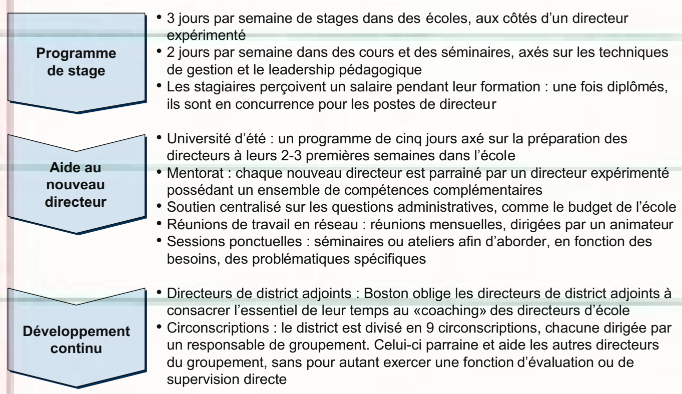
Pour produire des directeurs d'école de qualité, les systèmes scolaires doivent tout d'abord inciter les personnes les plus compétentes à devenir directeurs. Les recherches sur les directions d'école de qualité indiquent qu' « un petit nombre de caractéristiques personnelles expliquent une grande partie des différences dans l'efficacité de la direction ».[51] Afin d'inciter les bonnes personnes à devenir directeurs d'école, les systèmes scolaires performants proposent des dispositifs d'incitation adaptés, qui encouragent les meilleurs enseignants à poser leur candidature aux postes de direction, et appliquent des processus qui permettent d'identifier les meilleurs candidats. Pour ce processus de sélection des directeurs, la principale différence d'approche se situe dans le caractère centralisé (c'est-à-dire contrôlé par le district académique ou le Ministère) ou au contraire décentralisé (c'est-à-dire géré par les écoles). Singapour et Chicago illustrent ces deux systèmes.

- **Singapour :** les salaires des directeurs sont élevés, à la fois pour compenser les exigences de leur fonction et pour attirer les candidats de qualité. Dans le cadre d'un processus de sélection rigoureux, les candidats passent par un Centre d'Evaluation, dans lequel ils effectuent une série d'exercices soigneusement élaborés, qui révèlent les comportements liés aux compétences fondamentales requises de la part des directeurs d'école. Les candidats qui s'avèrent les plus aptes à devenir directeurs participent à un programme de six mois organisé par l'Institut National de l'Education. Ces candidats sont évalués en permanence par l'équipe de formation. La seconde phase du processus de sélection est alors fondée sur cette évaluation continue qui, sur une durée de six mois, permet d'identifier les capacités personnelles des candidats de façon plus précise que les processus de recrutement classiques. Au terme de ce programme, seuls les candidats qui ont démontré leurs capacités à intégrer un poste de directeur et qui peuvent remplir un poste vacant dans une école, sont effectivement nommés directeurs.
- **Chicago :** les directeurs d'école sont sélectionnés et employés par des comités dans chaque école. Le district académique a donc plus de mal à assurer le respect d'un standard de qualité uniforme que dans le cas de Singapour. Pour répondre à ce problème d'organisation, la ville a instauré des critères d'admission stricts et a créé un processus de sélection en deux étapes. Pour pouvoir poser leur candidature à un poste de direction, les candidats doivent d'abord passer par ce processus d'admission (deux tiers des candidats échouent lors de leur première tentative). Les candidats admissibles sont ensuite en compétition pour les postes de directeur dans les différentes écoles (Figure 18).

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE DES DIRECTEURS

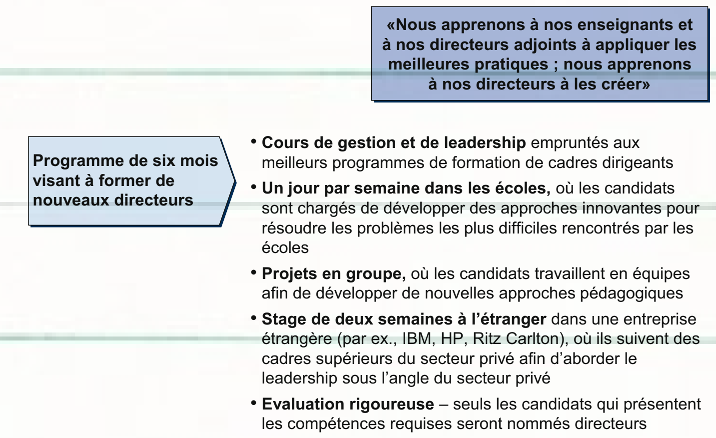
S'il est très important d'inciter les bonnes personnes à devenir directeurs d'école, il est tout aussi capital de doter ces personnes des compétences nécessaires pour être des directeurs de qualité. Globalement, tous les directeurs d'école performants « recourent

Figure 19
BOSTON : PROCESSUS DE FORMATION DES DIRECTEURS



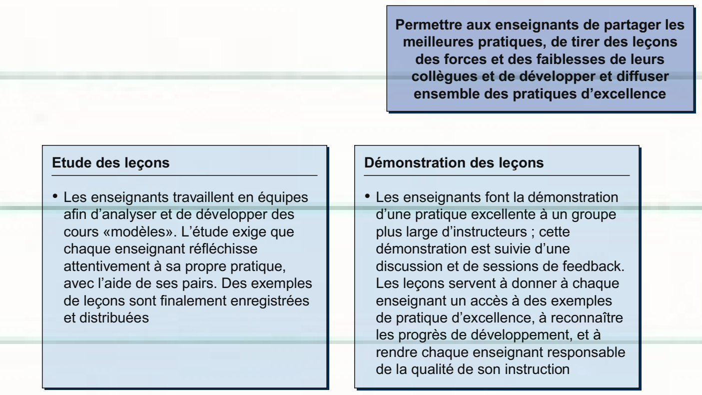
Source : Entretiens dans les écoles publiques de Boston ; McKinsey & Company

Figure 20
SINGAPOUR : PROCESSUS DE FORMATION DES DIRECTEURS



Source : Entretiens ; McKinsey & Company

Figure 21
JAPON : LES COMMUNAUTES D'APPRENTISSAGE



Source : Entretiens ; McKinsey & Company

à la même palette de techniques basiques de leadership ».[52] Les systèmes scolaires les plus performants appliquent un modèle de développement cohérent et harmonisé (souvent calqué sur les modèles de l'apprentissage ou du compagnonnage), qui aide les directeurs d'école actuels et futurs à développer ces techniques (Figures 19 et 20).

FAIRE EN SORTE QUE LES DIRECTEURS CONSACRENT L'ESSENTIEL DE LEUR TEMPS À JOUER LEUR RÔLE DE LEADER PÉDAGOGIQUE

Une fois que le système scolaire a trouvé et formé les bonnes personnes, dotées des bonnes compétences, il doit ensuite structurer les fonctions, les attentes et les dispositifs d'incitation afin de s'assurer que les directeurs privilégient les aspects pédagogiques et non les aspects administratifs de leur tâche. Une volonté qui se démarque de systèmes scolaires où les directeurs d'école consacrent une grande partie de leur temps à des tâches non directement liées à l'amélioration de l'enseignement dans leur école, limitant ainsi leur capacité à améliorer substantiellement les résultats des élèves.[53] Les systèmes scolaires qui cherchent à faire de leurs directeurs des acteurs des réformes attendent d'eux qu'ils soient d'excellents tuteurs, qui consacrent l'essentiel de leur temps au « coaching » des enseignants dans leur école. Pour reprendre les termes de l'un de ces directeur performants que nous avons interrogés : « Le travail de l'enseignant est d'aider des enfants à apprendre. Le travail du directeur est d'aider des adultes à apprendre. Voilà pourquoi c'est si difficile… Je parcours les couloirs, encore et encore… Je ne lis mon courrier que lorsque tout le monde est rentré chez soi ».[54]

PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS D'APPRENDRE LES UNS DES AUTRES

La dernière approche que nous avons identifiée pour améliorer les pratiques d'enseignement consiste à permettre aux enseignants d'apprendre les uns des autres. Contrairement à nombre d'autres professions, où par nature les professionnels travaillent en équipe, les enseignants travaillent généralement seuls, ce qui les empêche de s'inspirer de l'expérience de leurs collègues. Plusieurs systèmes scolaires mettent en œuvre des stratégies visant à sortir de cette situation, en créant des écoles dans lesquelles les enseignants examinent régulièrement les pratiques de leurs collègues. Il se développe alors un environnement stimulant le partage de connaissances sur ce qui fonctionne ou non, encourageant les enseignants à se donner des conseils mutuels et contribuant à créer une aspiration et une motivation communes en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ces systèmes comptent parmi les plus performants de tous ceux que nous avons étudiés.

- **Japon :** la culture de l'apprentissage dans les écoles japonaises est axée sur « l'étude des cours » (kenkyuu jugyou). Des groupes d'enseignants collaborent pour améliorer les différents cours : ensemble, ils préparent différentes stratégies pédagogiques afin d'atteindre un objectif d'apprentissage donné, puis les appliquent et les évaluent. Des groupes d'enseignants se rendent dans les salles de classe de leurs collègues pour observer et comprendre la méthode de travail d'autres enseignants (Figure 21). Le système s'efforce en particulier de faire en sorte que les meilleures pratiques soient partagées au niveau de l'école entière : « Lorsqu'un enseignant américain de grande qualité prend sa retraite, il emporte avec lui presque toutes les préparations de cours et les méthodes qu'il avait mises au point.

52 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006) | 53 DfES, Independent Study into School Leadership (2007) | 54 Entretien : Boston, janvier 2007

Figure 22
BOSTON : UN EMPLOI DU TEMPS COMMUN

Création d'un espace de discussion	• L'emploi du temps a été établi pour les enseignants de sorte que tous les professeurs chargés d'une même matière dans une même année aient des cours libres en même temps • Ces cours sont destinés à planifier l'enseignement en commun
Rendre la session efficace	• Les discussions sont axées sur des données factuelles, à savoir les résultats des différents élèves, afin d'identifier les atouts et les points faibles dans l'enseignement des différents enseignants • Le recours à ces données factuelles crée une responsabilité partagée et un sens des résultats • Les sessions sont dirigées par un modérateur (le directeur ou l'un des accompagnateurs chargés du «coaching» d'anglais)
De l'individu à l'équipe	• Les enseignants passent plus de temps à observer les cours de leurs collègues. Certaines écoles sont conçues sur la base d'un espace ouvert, afin de permettre aux enseignants d'observer en permanence les pratiques de leurs collègues

Source : Entretiens dans les écoles publiques de Boston ; McKinsey & Company

Lorsqu'un enseignant japonais prend sa retraite, il laisse un héritage derrière lui ».[55]

- **Boston :** les emplois du temps sont établis de manière à ce que tous les enseignants d'une même matière pour un même niveau aient des plages horaires libres en même temps. Ce temps est mis à profit pour planifier et analyser ensemble les pratiques d'enseignement. Les sessions, dirigées par un modérateur (le directeur ou l'un des accompagnateurs pédagogiques chargés du « coaching » d'anglais) se fondent sur des données d'évaluation pour permettre un débat structuré. L'objectif est de découvrir les différences entre les pratiques pédagogiques des différents enseignants de l'école et de comprendre l'influence éventuelle de ces différences sur les résultats des élèves. Les sessions sont suivies d'une observation du cours par les collègues et d'une préparation conjointe des méthodes d'enseignement (Figure 22). Certaines des écoles qui ont adopté cette approche sont même conçues sur la base d'un espace ouvert : aucune porte, voire aucun mur, ne sépare les salles de classe. Les aménagements de ce type facilitent l'enseignement basé sur la collaboration et encouragent les enseignants à apprendre les uns des autres.

- **Finlande :** les enseignants se voient attribuer un après-midi par semaine, consacré au planning conjoint et au développement en commun du programme d'études. Étant donné que le programme d'études national se contente de définir les objectifs généraux plutôt que les moyens pour les atteindre, les enseignants dans les écoles doivent collaborer afin de mettre au point le programme d'études et les stratégies pédagogiques adaptés aux besoins de leur école. Les écoles d'une même municipalité sont encouragées à collaborer et à partager leur matériel pédagogique afin d'assurer une diffusion rapide des meilleures pratiques dans l'ensemble du système.

CONCLUSION

Parmi les réformes que nous avons étudiées, beaucoup n'ont pas débouché sur des améliorations, car elles avaient peu d'impact concret sur ce qui se déroule au quotidien dans les salles de classe. Larry Cuban a comparé les conséquences d'un grand nombre de réformes scolaires sur les pratiques de l'enseignement à l'effet d'une tempête sur l'océan : « La surface est agitée et turbulente, alors que le fond de l'océan est calme et serein (à peine un peu trouble). Les politiques en vigueur sont souvent modifiées, ce qui crée une impression de changements majeurs… mais loin sous la surface, la vie continue sans grande interruption ».[56]

Les données dont on dispose, celles sur les systèmes scolaires performants et celles sur les systèmes peu performants, indiquent toutes que le meilleur moyen d'obtenir des améliorations substantielles et durables des résultats consiste à améliorer de manière substantielle et durable les pratiques d'enseignement sur le terrain. Certains systèmes, de Singapour à l'Angleterre et de Finlande à Boston, y sont parvenus, en suscitant des changements considérables dans l'enseignement sur le terrain, qui se sont traduits par une amélioration sensible des résultats des élèves. Les quatre approches qui se sont avérées efficaces débutent toutes par une analyse des mesures nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement au niveau de l'enseignant dans sa salle de classe. Elles développent ensuite les systèmes nécessaires pour créer ces conditions pour tous les enseignants. Elles montrent que, même si la mission qui consiste à transformer l'enseignement à grande échelle est difficile, elle n'en est pas moins réalisable.

le travail de l'enseignant est d'aider des enfants à apprendre. Le travail du directeur est d'aider des adultes à apprendre. Voilà pourquoi c'est si difficile... Je parcours les couloirs, encore et encore... Je ne lis mon courrier que lorsque tout le monde est rentré chez soi

55 Chenoweth, from Lewis, Does Lesson Study have a future in the United States (2002) | 56 Cuban, How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980 (1984).

33



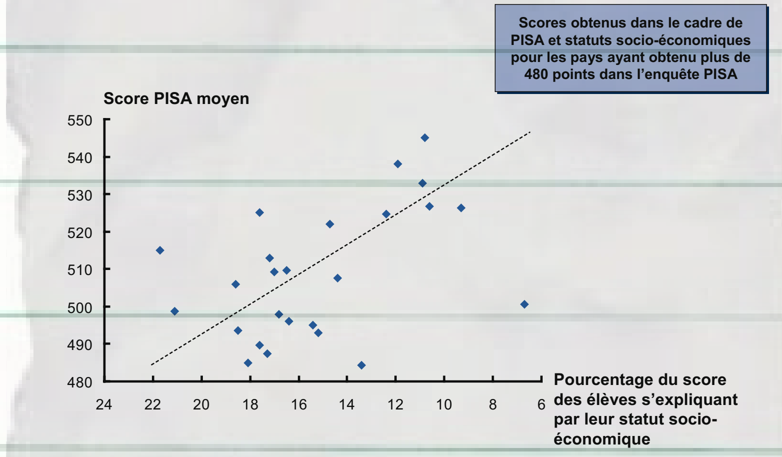
«La performance globale passe par la réussite de chaque élève»

Le fait d'inciter les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, puis de les former pour en faire des professionnels hautement compétents, dote les systèmes scolaires des moyens d'offrir un enseignement de grande qualité débouchant sur de meilleurs résultats.

Les systèmes scolaires performants vont plus loin encore et mettent en place des processus qui visent à ce que ce soit chaque enfant qui puisse bénéficier de ces moyens. Ces systèmes fixent des objectifs ambitieux pour tous les élèves. Ils évaluent les résultats individuels de ces derniers à l'aune de ces objectifs et interviennent, à différents niveaux, dès lors que ceux-ci ne sont pas atteints. Les systèmes scolaires performants mettent en place des interventions efficaces au niveau de l'école ; ils identifient celles dont les résultats ne sont pas satisfaisants et agissent pour améliorer la qualité de ces résultats. Les meilleurs systèmes interviennent jusqu'au niveau des élèves individuellement : ils développent des processus et des structures dans les écoles qui permettent de repérer les élèves dès qu'ils commencent à prendre du retard et agissent alors de manière ciblée pour combler leurs lacunes et améliorer leurs résultats.

La mesure dans laquelle les systèmes scolaires parviennent à récolter les fruits d'un meilleur enseignement dépend largement de leur capacité à bien mettre en œuvre celui-ci : le système scolaire doit faire en sorte que chaque enfant, et pas simplement quelques-uns, ait accès à un enseignement d'excellent niveau. La meilleure qualité pour tous n'est pas qu'un objectif important par principe : les enquêtes internationales confirment que cette condition est déterminante pour la performance d'un système scolaire dans son ensemble. Par exemple, dans les meilleurs systèmes scolaires, les scores obtenus dans l'enquête PISA font apparaître une corrélation faible entre les résultats et l'environnement familial des élèves (Figure 23). Les meilleurs systèmes scolaires ont développé des approches qui permettent à l'école de compenser les éventuels handicaps liés à l'environnement familial de l'élève.

Figure 23
CORRELATION ENTRE LES RESULTATS ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL



Source : PISA, 2003

par exemple, dans les meilleurs systèmes scolaires, les scores obtenus dans l'enquête PISA font apparaître une corrélation faible entre les résultats et l'environnement familial des élèves

Dans beaucoup de systèmes que nous avons étudiés, les mécanismes visant à assurer un enseignement de qualité systématique sont soit absents, soit défectueux. En Angleterre, par exemple, des mécanismes visant à intervenir dans les écoles peu performantes n'ont été introduits dans le système éducatif que relativement récemment : « L'idée selon laquelle une école pouvait échouer, être réputée pour son échec et abandonnée en situation d'échec est rétrospectivement scandaleuse… Dans les systèmes performants, chaque enfant doit réussir. »[57] Pourtant, les systèmes qui compensent l'incidence de revenus faibles et d'origines familiales défavorisées sur les résultats scolaires sont encore loin d'être universels. Or de telles interventions ciblées sont souvent incontournables si l'on veut que les résultats d'ensemble du système scolaire s'améliorent substantiellement : il ressort des données disponibles que les familles et les localités plus pauvres investissent moins dans l'éducation des enfants, ce qui tire vers le bas les résultats globaux. Aux États-Unis par exemple, les enfants dont la mère possède un diplôme d'enseignement supérieur ont presque deux dois plus de chances d'être inscrits dans des programmes de pré-scolarisation que ceux dont la mère n'a pas terminé ses études secondaires.[58] Dans le même ordre d'idées, les localités plus riches ont de meilleures écoles en raison du financement plus élevé. Par exemple, les dépenses courantes annuelles consacrées aux élèves dans les 5 % d'écoles publiques américaines les mieux financées s'élèvent à 12 400 dollars, contre 5 700 dollars à peine dans les 5 % d'écoles les moins bien financées. Ces écarts ont également des conséquences sur le recrutement. Les élèves inscrits dans les écoles dont la population a un statut socioéconomique plus bas ont

57 Michael Barber, conférence, Londres, 2007
58 RAND, The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California (2005)

deux fois plus de probabilités d'avoir des enseignants disposant de moins de trois ans d'expérience que les élèves inscrits dans les écoles dont la population a un statut socio-économique plus élevé.[59] Tous ces facteurs expliquent des attentes moins ambitieuses et, de fait, une réelle inégalité des chances pour les élèves originaires de milieux défavorisés.

Les systèmes scolaires performants sont caractérisés par une meilleure capacité à faire bénéficier chaque élève de l'enseignement spécifique adapté pour contrebalancer ses origines sociales. Dans ces systèmes scolaires, des objectifs précis et ambitieux sont fixés, en termes de savoirs, de capacités de compréhension et de compétences attendus de la part des élèves. Ces systèmes scolaires veillent à ce que les ressources et les financements soient orientés vers les élèves qui en ont le plus besoin et non vers ceux qui en ont le moins besoin. Ensuite, ils évaluent attentivement les résultats des écoles par rapport aux objectifs généraux et développent des mécanismes efficaces pour intervenir de façon ciblée dès lors que les objectifs ne sont pas atteints. Aux différents systèmes correspondent différentes approches. En règle générale, le degré de contrôle et d'intervention dans les systèmes les plus performants est inversement proportionnel à la capacité des enseignants et des écoles à conduire les améliorations par eux-mêmes. Les meilleurs systèmes intègrent les processus de surveillance et d'intervention directement au niveau des écoles, afin d'identifier les élèves qui ont besoin d'aide et d'offrir cette aide, le cas échéant, de façon continue.

DÉFINIR DES OBJECTIFS AMBITIEUX POUR LES ÉLÈVES

Les systèmes scolaires les plus performants, ainsi que ceux qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, fixent tous dans leurs programmes scolaires des objectifs précis et ambitieux quant au niveau que les élèves devraient atteindre. La réforme mise en œuvre à Boston par exemple vise à augmenter le nombre d'élèves atteignant les critères standards de l'État du Massachusetts – qui comptent parmi les plus rigoureux des États-Unis. De même l'Alberta s'est fixé des objectifs ambitieux pour le niveau que les élèves sont censés atteindre, et participe ensuite à des comparaisons internationales, telles que l'enquête PISA et la

les systèmes scolaires les plus performants, ainsi que ceux qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, fixent tous dans leurs programmes scolaires des objectifs précis et ambitieux quant au niveau que les élèves devraient atteindre

TEIEMS, afin de jauger ses résultats : « Si nos enfants réussissent les examens provinciaux, mais obtiennent des résultats inférieurs à ceux d'autres systèmes scolaires performants dans l'enquête PISA, alors nous savons que nous devons rehausser notre niveau ».[60] La Finlande a réformé son programme d'études en 1992, afin de remplacer un programme national auparavant rigide par des objectifs dynamiques assignés à l'ensemble des élèves : « Nous obtenons de bons résultats parce que nous plaçons la barre haut. »[61]

En général, les systèmes scolaires usent de règles d'autant plus prescriptives que les résultats d'ensemble du système sont insuffisants et les assouplissent ensuite lorsque le système s'améliore. Par exemple, la ville de Boston a constaté que les règles définies par l'État du Massachusetts étaient trop laxistes compte tenu des résultats d'ensemble de son système : « Les standards naviguaient à 10 000 mètres d'altitude, nous avions besoin de règles plus concrètes et précises ».[62] A contrario, le programme scolaire national actuellement en vigueur en Angleterre ne représente, en longueur, que les deux tiers de ce qu'il était à l'origine, lorsqu'il a été créé en 1990. Ce raccourcissement illustre la volonté croissante d'accorder une plus grande marge de manœuvre aux enseignants, étant donné que les résultats se sont améliorés. La Finlande, l'un des systèmes scolaires les plus performants que nous ayons étudiés, a sans doute l'un des programmes d'études les moins normatifs : « Nous plaçons la barre haut, mais nous voulons que les enseignants puissent faire leurs propres choix ».[63] Le programme scolaire finlandais insiste sur le fait que les enseignants doivent adapter leurs pratiques d'enseignement au contexte spécifique dans lequel ils travaillent et tient compte du fait que les enfants apprennent à des rythmes différents, mais dans le même temps, il comporte aussi des objectifs particulièrement ambitieux quant aux résultats finaux à atteindre.

Le processus conduisant à la définition de ces objectifs est souvent long, difficile, et fait l'objet de nombreuses controverses ; les programmes scolaires qui en résultent diffèrent dès lors notablement. Certaines constantes se retrouvent néanmoins dans tous les systèmes scolaires les plus performants. Tous accordent ainsi une grande importance à la maîtrise de la lecture et aux mathématiques dans les premières années. Ils se fondent notamment sur nombre d'études démontrant l'existence d'une corrélation étroite entre les aptitudes précoces dans les compétences fondamentales et une série d'accomplissements futurs. De fait, une étude transversale majeure réalisée au Royaume-Uni a révélé que les résultats obtenus en lecture et en calcul à l'âge de sept ans sont des déterminants fondamentaux des revenus à l'âge de 37 ans, même en corrigeant l'influence du milieu socio-économique.[64] On constate également une tendance de plus en plus fréquente à harmoniser les critères sur le plan mondial, notamment en se fondant sur ceux d'enquêtes telles que PISA, réalisée par l'OCDE, ou d'autres dispositifs reconnus d'évaluation des systèmes scolaires. Certains systèmes scolaires tentent d'adapter leurs programmes aux besoins futurs du pays. Singapour a beaucoup investi pour essayer de prévoir l'éventail de compétences dont ses élèves auront besoin une fois diplômés pour permettre le développement de l'économie singapourienne, et a adapté son programme scolaire à ces besoins anticipés. Quelles que soient les différences, cependant, tous les systèmes scolaires les plus performants reconnaissent la nécessité de définir des objectifs précis et ambitieux quant aux résultats à atteindre par leurs élèves.

59 Kati Haycock, Achievement in America: Can we close the gaps (2006) | 60 Entretien téléphonique : Alberta, mars 2007 | 61 Entretien : Finlande, mars 2007 | 62 Entretien : Boston, janvier 2007
63 Entretien : Finlande, mars 2007 | 64 Currie, Thomas, Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes (1998)

Figure 24
INSPECTIONS ET EXAMENS

● Unité non distincte
◑ Unité distincte au sein du Ministère
○ Organisation extérieure

Système scolaire	Contrôles / inspections des écoles*	Evaluations à l'échelle du système scolaire**	Examens de fin d'études**
• Alberta	○	◑	◑
• Boston	○	●	○
• Chicago	○	●	○
• Angleterre	●	●	●
• Finlande	○	◑	◑
• Hong Kong	◑	●	●
• Corée	○	●	●
• Pays-Bas	●		
• New York	◑		
• Nouvelle-Zélande	●	◑	●
• Singapour	◑	●	●

* Inspections des écoles réalisées par une personne auprès de laquelle l'école n'est pas directement responsable
** Evaluations des élèves dans les 10 premiers niveaux de scolarisation ; les examens de fin d'études désignent les certificats de fin d'études
Source : Entretiens ; McKinsey & Company

tous les systèmes scolaires les plus performants conviennent de ce qu'ils ne peuvent améliorer que ce qu'ils mesurent

CONTRÔLE ET INTERVENTION CIBLÉE AU NIVEAU DES ÉCOLES

Tous les systèmes scolaires les plus performants conviennent de ce qu'ils ne peuvent améliorer que ce qu'ils mesurent. Le contrôle des résultats leur permet d'identifier et de diffuser les meilleures pratiques, de repérer les points faibles et d'astreindre les écoles à rendre compte de leurs résultats. Le caractère plus ou moins serré des contrôles effectués est généralement inversement proportionnel aux résultats d'ensemble des systèmes scolaires, tant au sein des systèmes eux-mêmes que par comparaison des systèmes entre eux. Par conséquent, tandis que les systèmes scolaires qui sont encore en train d'améliorer leur performance, comme ceux de Boston et de Chicago, évaluent chaque élève chaque année entre la troisième et la huitième année, ceux plus performants, tels que le système finlandais, se passent généralement d'examens nationaux et se contentent d'effectuer des tests périodiques du niveau des élèves, dont les résultats restent confidentiels. Dans ces systèmes, les écoles qui obtiennent de bons résultats font l'objet de contrôles moins nombreux (par exemple, Singapour dispense ses meilleures écoles de certains examens), tandis que les écoles qui obtiennent de mauvais résultats sont davantage passées au crible (en Angleterre par exemple, les écoles dont il est établi que leurs résultats sont insuffisants font l'objet de contrôles renforcés jusqu'à ce que leurs résultats s'améliorent).

Les systèmes scolaires performants recourent à deux types de mécanismes pour s'assurer d'un contrôle sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Figure 24) :

- **Les examens :** les examens visent à évaluer les savoirs, les capacités de compréhension et les compétences des élèves. Ils permettent de mesurer objectivement et avec un niveau de détail élevé les résultats des élèves. Les examens ont aussi un fort impact pour inciter les systèmes scolaires à améliorer leurs résultats. Pour reprendre les termes d'un pédagogue australien : « Ce que l'on vérifie, c'est ce que les enfants ont appris et la façon dont on le vérifie détermine la façon dont ils l'apprennent ».[65]

- **Les contrôles des écoles :** les contrôles ou inspections des écoles visent à évaluer l'efficacité des écoles en la comparant à un ensemble d'indicateurs de référence. Contrairement aux examens, les contrôles mesurent à la fois les résultats et les processus à l'origine des résultats. Ils peuvent donc aider les écoles et les systèmes à identifier les points faibles qui doivent être améliorés. Les contrôles des écoles permettent également aux systèmes scolaires d'évaluer la manière dont certains objectifs assignés au système scolaire, plus subtils ou plus complexes, ont été atteints ; ce qui est difficile, voire impossible à mesurer dans le cadre d'examens.

Parmi les systèmes les plus performants, beaucoup ont dissocié la fonction de contrôle des résultats de la fonction d'amélioration de ces résultats. Comme le déclare un responsable néo-zélandais : « On ne peut pas demander aux personnes chargées d'améliorer l'enseignement de vérifier également si ces améliorations se sont effectivement produites ».[66] Hong Kong a ainsi créé un corps d'inspection scolaire, distinct des services scolaires locaux dont les écoles relèvent, mais qui est tout de même partie intégrante du Ministère de l'Éducation, de même qu'une commission d'examen indépendante (HKEAA), qui ne fait pas partie du Ministère mais qui est responsable, en dernier recours, devant le Ministre. L'Angleterre quant à elle a créé une inspection indépendante (Ofsted), directement responsable devant le Parlement. Les évaluations nationales sont par ailleurs confiées à un organisme de régulation semi-indépendant (la QCA). La Nouvelle-Zélande enfin, a créé une inspection scolaire indépendante, qui relève de son propre Ministre (même si les deux portefeuilles – le Ministère de l'Éducation et le Ministère de l'*Education Review Office* – sont souvent confiés à une seule et même personne).

En général, les modalités de contrôle des écoles sont déterminées par les résultats d'ensemble du système scolaire et, dans certains cas, par les résultats de chaque école. En règle générale, lorsque le système scolaire s'améliore, la fonction de contrôle passe des organismes extérieurs aux écoles proprement dites.

- **Contrôle externe annuel :** les systèmes scolaires engagés dans d'ambitieuses réformes ont tendance à effectuer des contrôles externes plus fréquents. À New York, au Qatar et à Bahreïn (trois systèmes engagés dans d'ambitieux efforts de réforme), toutes les écoles sont contrôlées par une inspection externe une fois par an. Ces trois systèmes scolaires ont prévu de réduire la durée ou la fréquence des contrôles externes à mesure que leur système s'améliorera.

65 Entretien téléphonique : mai 2006 | 66 Entretien : Nouvelle-Zélande, mai 2006

- **Auto-évaluation assortie d'un contrôle externe tous les 3 ou 4 ans :** en Angleterre, à Hong Kong et en Nouvelle-Zélande, les écoles sont inspectées tous les trois ou quatre ans ; ces systèmes privilégient par ailleurs l'auto-évaluation permanente des écoles entre les inspections. Ces trois systèmes scolaires évoluent vers des modèles de contrôle moins intensifs à mesure qu'ils s'améliorent : l'Angleterre, par exemple, a créé un nouveau système d'inspection en 2005 qui, dans la plupart des cas, a réduit de plus de moitié le nombre de journées d'inspection. Les écoles qui obtiennent de bons résultats sont inspectées moins souvent et de façon moins approfondie que celles dont les résultats sont jugés insatisfaisants.
- **Auto-contrôle assorti de contrôles externes occasionnels :** à Singapour, les écoles sont censées effectuer des auto-évaluations régulières ; les inspections externes ne sont effectuées que tous les cinq ans. En Finlande, aucun cycle de contrôle formel n'est prévu : les écoles peuvent demander un audit informel de leur enseignement et de leur apprentissage à tout moment, afin de compléter leurs propres processus de contrôle interne.

Le contrôle des résultats permet au système de disposer des informations nécessaires pour pouvoir intervenir lorsque les écoles montrent des signes de défaillance. Les interventions ciblées efficaces, dont les meilleurs exemples peuvent être trouvés en Angleterre, à New York et en Nouvelle-Zélande, sont caractérisées par un certain nombre d'éléments.

- **Publication de rapports de performance :** dans de nombreux cas, pour responsabiliser et renforcer la sensibilisation du public, les systèmes scolaires tablent sur la transparence des résultats de leurs écoles (généralement en publiant les résultats des inspections ou des examens) ce qui motive de nouvelles améliorations. Pour reprendre les termes d'un décideur néo-zélandais, « [nous] rendons publiques toutes les informations ; cela suscite une tension dans le système – une transparence au sujet des problèmes – mais entraîne aussi des améliorations ».[67] Il apparaît néanmoins que dans les systèmes scolaires qui publient des rapports de performance, même si beaucoup d'écoles de qualité s'améliorent encore sous la pression découlant de la transparence, les écoles plus faibles en revanche s'améliorent rarement pour cette seule raison. « Lorsqu'une école ne sait pas comment s'améliorer, lorsqu'elle ne possède pas la capacité pour s'améliorer, alors aucune pression, aussi intense soit-elle, ne pourra faire évoluer l'enseignement. »[68] De fait, dans certains des systèmes scolaires les plus performants, la transparence sur les résultats des écoles est perçue comme un obstacle plutôt que comme un outil d'amélioration : « Les améliorations sont le résultat d'un renforcement des compétences et de l'exploitation de la motivation que les enseignants et les écoles possèdent déjà ; toute pression supplémentaire n'entraînera que des comportements régressifs [par exemple, préparer les élèves à seule fin de réussir les examens, approfondir uniquement les questions d'examen, empêcher les mauvais élèves de passer les examens et autres comportements potentiellement frauduleux].[69] La Finlande assure la confidentialité des évaluations de performance et des audits ; les résultats ne sont transmis qu'aux écoles évaluées et à la municipalité dont elles dépendent. Hong Kong a adopté une politique consistant à ne pas publier les données sur les performances, afin de réduire ce qui est largement perçu comme une pression déjà excessive sur les élèves et sur les enseignants quant aux résultats à atteindre.

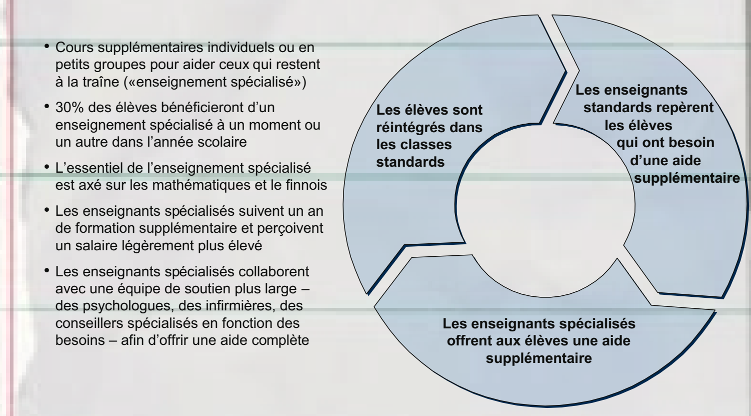
> on ne peut pas demander aux personnes chargées d'améliorer l'enseignement de vérifier également si ces améliorations se sont effectivement produites

- **Financement :** la Nouvelle-Zélande, l'Alberta, l'Angleterre et Chicago ont instauré des modèles de financement dans le cadre desquels les ressources sont réaffectées aux écoles où des améliorations s'imposent. Ces formules de financement prévoient des moyens accrus pour les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux défavorisés. L'Angleterre a alloué des moyens supplémentaires, mis à la disposition des nombreuses écoles perçues comme exposées à un risque d'échec supérieur à la moyenne : ces moyens s'élèvent à 1,5 milliard de dollars par année scolaire.
- **Intervention visant à remplacer ou à améliorer la direction :** la plupart des données disponibles indiquent que l'amélioration des résultats d'écoles en échec implique la présence d'une direction d'école de qualité. Il s'agit là d'une condition essentielle. Les systèmes les plus performants, de même que ceux qui suivent une trajectoire d'amélioration rapide de leur performance, créent des mécanismes qui permettent aux autorités centrales ou locales de se substituer aux modalités de gouvernance normales pour remplacer la direction des écoles, dans les cas où ces dernières ne le permettent pas. À Chicago, en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, le district académique, les autorités locales ou nationales ont le droit de remplacer la direction de l'école lorsque celle-ci ne parvient pas à s'améliorer. De même, la ville de Boston a écarté les 5 % les moins efficaces parmi ses directeurs d'écoles pendant la première année de sa réforme, et plusieurs des directeurs les moins efficaces chaque année par la suite.

En outre, les meilleurs systèmes scolaires se fondent sur les résultats des contrôles et des interventions ciblées pour identifier les meilleures pratiques, qui peuvent ensuite être diffusées dans l'ensemble du système. Ainsi, Singapour étudie les pratiques utilisées dans ses meilleures écoles et veille à ce que les enseignements tirés soient transmis aux autres établissements. Les chercheurs singapouriens ont créé des salles de classe expérimentales à l'Institut National de l'Education, où ils évaluent les réactions des élèves aux nouvelles idées, techniques et méthodes pédagogiques qui y sont testées. Ils appliquent ensuite leurs conclusions aux futures réformes éducatives. Singapour consacre près de 10 millions de dollars chaque année à la recherche sur l'amélioration des pratiques d'enseignement. L'Angleterre quant à elle se fonde sur les données issues de ses inspections et d'autres évaluations pour identifier les meilleures écoles et les meilleurs enseignants, et s'en sert ensuite pour développer de nouvelles approches et de nouvelles réformes.

67 Ibid | 68 Michael Barber, op.cit | 69 Entretien : Finlande, mars 2007

Figure 25
FINLANDE : L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE



Source : Entretiens ; Finland's Thematic Review on Equality

CONTRÔLE ET INTERVENTION CIBLÉE AU NIVEAU DES ÉLÈVES

Les interventions ciblées au niveau des écoles empêchent la constitution de groupes d'écoles défaillantes dans un système scolaire. Cependant, les écoles et les systèmes scolaires les plus efficaces assurent aussi un contrôle et des interventions ciblées au niveau des élèves individuellement. De telles mesures sont essentielles si l'on veut que le système produise des résultats invariablement positifs dans la totalité de ses écoles. Des données disponibles aux États-Unis indiquent qu'à l'âge de trois ans, l'enfant lambda dont les parents exercent une activité professionnelle a un vocabulaire de 1 100 mots et un QI moyen de 117, alors que l'enfant lambda dont les parents sont allocataires sociaux dispose d'un vocabulaire de 525 mots à peine et d'un QI moyen de 79.[70] Les écoles qui n'interviennent pas adéquatement pour contrebalancer les conséquences d'un environnement familial défavorisé auront peu de chances de combler cet écart. Les meilleures écoles dans les différents systèmes scolaires ont mis au point des mécanismes à cette fin. La Finlande est sans doute le pays qui est allé le plus loin, en veillant à ce que les résultats soient uniformément positifs à travers toute l'étendue de son système scolaire.

Les enfants finlandais entrent en maternelle à l'âge de six ans et en primaire à l'âge de sept ans, soit trois ans plus tard que la plupart de leurs camarades européens. Une fois en primaire, ils ne suivent que quatre à cinq heures de cours par jour. L'élève finlandais moyen aura suivi moins de cours entre sept et quatorze ans que tout autre élève dans n'importe quel pays de l'OCDE. À l'âge de 15 ans pourtant, les élèves finlandais se classent en tête des évaluations de l'OCDE portant sur la lecture, les mathématiques, les sciences et la résolution de problèmes, avec des résultats nettement supérieurs à ceux de tous leurs voisins scandinaves.

Ces résultats s'expliquent notamment par le fait que la Finlande incite les personnes les plus compétentes à devenir enseignants (le pays recrute ses enseignants parmi les 10 % les plus performants des diplômés du secondaire, contrôle les admissions aux formations d'enseignant et offre de bons salaires d'embauche) et en fait de bons enseignants après les avoir sélectionnés (grâce à une excellente formation préalable, à un leadership pédagogique excellent et à la création de groupes pédagogiques collaboratifs dans les écoles). Mais cela ne s'arrête pas là. La Finlande a également développé un système d'interventions ciblées très efficace pour aider les élèves dans les écoles. Chaque école finlandaise emploie ainsi un certain nombre d'enseignants spécialisés. Dans les écoles où nous nous sommes rendus dans le cadre de notre étude, nous avons compté en moyenne un enseignant « spécialisé » pour sept enseignants « standards ». Les enseignants spécialisés offrent une aide individuelle ou en petits groupes aux élèves qui risquent de rester à la traîne. Ils interviennent chaque année auprès de 30 % des élèves dans les écoles. Ces enseignants spécialisés aident les élèves principalement en mathématiques et en finnois. Ils suivent une année supplémentaire de formation à l'enseignement afin d'être aptes à leur tâche de soutien spécialisé.

La Finlande a mis fin à la stigmatisation de cet enseignement spécialisé de deux manières. Tout d'abord, grâce au nombre élevé d'élèves participant au programme. Ensuite, grâce à la technique qui consiste à y envoyer aussi, de façon occasionnelle, les meilleurs élèves pour y suivre des cours supplémentaires : cette méthode montre bien que ces interventions ciblées ne sont pas forcément le signe de résultats insuffisants. En intervenant rapidement au niveau individuel, la Finlande empêche que l'échec initial ne se transforme en échec à long terme. Elle a donc trouvé le moyen de maintenir, de façon systématique des résultats positifs et équitables dans ses écoles (Figure 25).

D'autres systèmes scolaires se distinguant par leur performance ont développé leurs propres approches pour intervenir en faveur des élèves restés à la traîne. En Asie, ces systèmes se fondent sur le volontarisme des enseignants, prêts à offrir une aide supplémentaire le cas échéant. À Singapour, par exemple, les enseignants ne quittent généralement l'école que plusieurs heures après la fin des cours officiels pour offrir des cours de rattrapage aux élèves qui en éprouvent le besoin. Singapour propose également des cours supplémentaires à de petits groupes d'élèves, composés des 20 % les moins performants, en première et deuxième année. En Nouvelle-Zélande, un programme intitulé « Reading Recovery » (rattrapage en lecture) vise à offrir des cours de soutien aux élèves dont les résultats en lecture sont insuffisants.

CONCLUSION

Il est essentiel d'associer les contrôles et les interventions ciblées pour assurer avec régularité un enseignement de qualité au sein d'un système scolaire dans son ensemble. Les systèmes scolaires performants contrôlent leur efficacité par le biais d'examens et d'inspections, le caractère plus ou moins serré de ces contrôles étant inversement proportionnel à la capacité des différentes écoles à s'améliorer par elles-mêmes. Les résultats de ces contrôles servent de base aux interventions ciblées visant à améliorer le niveau et à atteindre des résultats positifs uniformément. Les meilleurs systèmes intègrent ces processus au sein-même des écoles, qui évaluent constamment les résultats des élèves et mettent au point des actions visant à aider les élèves à ne pas rester à la traîne.

70 Hart et Risley, extrait du New York Times : « What it takes to Make a Student » (26 novembre 2006).

39



Conclusion : le système et le cheminement

La Corée du Sud et Singapour constituent la preuve que des systèmes scolaires peuvent s'amender et, après avoir réalisé des performances médiocres, en obtenir de bonnes en seulement quelques décennies. Cette évolution est d'autant plus remarquable qu'il faut généralement attendre longtemps avant de constater l'impact des efforts de réforme éducative : ainsi, les résultats obtenus au terme des études secondaires sont, dans une large mesure, déterminés par la qualité de l'enseignement primaire que les élèves ont suivi dix ans plus tôt, laquelle est elle-même déterminée dans une large mesure par la qualité des personnes qui sont devenues enseignants quelques années plus tôt. La ville de Boston et l'Angleterre sont également la preuve que l'on peut parvenir en peu de temps à des progrès considérables, à la fois au niveau des résultats et des facteurs qui les déterminent (comme par exemple l'image de la profession d'enseignant).

Tous les systèmes scolaires qui ont connu une amélioration notoire de leur performance sont parvenus à ce résultat avant tout parce qu'ils se sont réformés pour obtenir de meilleurs résultats dans les trois domaines suivants : inciter des personnes plus compétentes à devenir enseignants, former ces personnes pour en faire de meilleurs enseignants et veiller à ce que ces enseignants dispensent avec régularité le meilleur enseignement à tous les enfants du système éducatif dans son ensemble. La façon de procéder diffère néanmoins quelque peu. Le système scolaire de Singapour est géré de manière centralisée et a tiré profit de cette centralisation pour améliorer les résultats. En Angleterre, les décideurs publics ont relativement moins d'influence sur le système scolaire, plus décentralisé. Ils ont donc eu recours à des normes, imposé une obligation de rendre compte des résultats au grand public et mis en place de puissants mécanismes de soutien afin de créer les conditions propices aux progrès. Dans certains systèmes, l'influence des syndicats ou d'autres acteurs de la scène politique a joué sur le rythme des réformes et leur trajectoire, mais pas forcément sur leur orientation finale.

La mise en place de tels mécanismes passe souvent par une réforme plus générale du système scolaire. Mais les réformes scolaires aboutissent rarement en l'absence de leadership efficace, tant au niveau du système entier qu'au niveau de chaque école. Une étude souligne qu' « il n'existe aucun cas prouvé d'école qui soit parvenue à transformer la trajectoire des résultats de ses élèves en l'absence d'une direction de qualité ».[71] Dans le même ordre d'idées, nous n'avons pas trouvé un seul système scolaire qui ait été remis sur pied sans qu'il ne soit conduit par un leadership durable, engagé et de qualité. La refonte de la structure de gouvernance ou de gestion globale du système peut dès lors être une condition préalable nécessaire, même si ces modifications ne débouchent pas forcément sur une amélioration en soi. De la même manière, dans les systèmes scolaires qui n'assurent pas un financement équitable, les écoles les plus pauvres ont peu de chances d'obtenir de bons résultats, même si, là encore, le simple fait de changer la structure de financement ne débouchera pas forcément en soi sur une amélioration immédiate. Enfin, la nature des programmes scolaires est cruciale, même si, en l'absence de système efficace de mise en œuvre de ces programmes, les éventuelles modifications du contenu des cours ou des objectifs d'apprentissage auront peu d'incidence sur les résultats finaux.

Les systèmes scolaires que nous avons étudiés démontrent que l'obtention d'améliorations sensibles des résultats est tout à la fois difficile et réalisable. Les trois thèmes développés dans la présente étude, de même que les meilleures pratiques identifiés pour les mettre en œuvre, constituent l'élément central des mesures que doivent prendre les responsables des systèmes scolaires afin d'assurer des progrès. Les trajectoires empruntées dans le passé par les différents systèmes scolaires et les trajectoires que d'autres systèmes scolaires devront emprunter à l'avenir pour parvenir à des résultats similaires sont, inévitablement, très différentes. Tous les systèmes scolaires doivent néanmoins pouvoir répondre à un ensemble similaire de problématiques entourant ces trois thèmes et s'adapter aux paramètres existants qui définissent les standards mondiaux de performance (Figure 26).

Dans de nombreux cas, des facteurs extérieurs brident le changement et ces problèmes doivent d'abord être résolus pour permettre au système scolaire de mettre en œuvre des politiques et des processus qui amélioreront les résultats des élèves. Le contexte, la culture, la politique et la gouvernance détermineront la trajectoire que les responsables du système scolaire devront suivre, tout comme leur point de départ. Pourtant, au bout du compte, pour parvenir à une réelle amélioration des résultats, aucun de ces éléments ne sera plus important pour le système scolaire et ses responsables que les trois principes directeurs suivants :
1) La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant, 2) seule l'amélioration de l'enseignement dans les salles de classe produit des résultats et 3) l'obtention uniforme de bons résultats n'est possible qu'en mettant en place des mécanismes visant à assurer que les écoles offrent un enseignement de qualité à chaque élève.

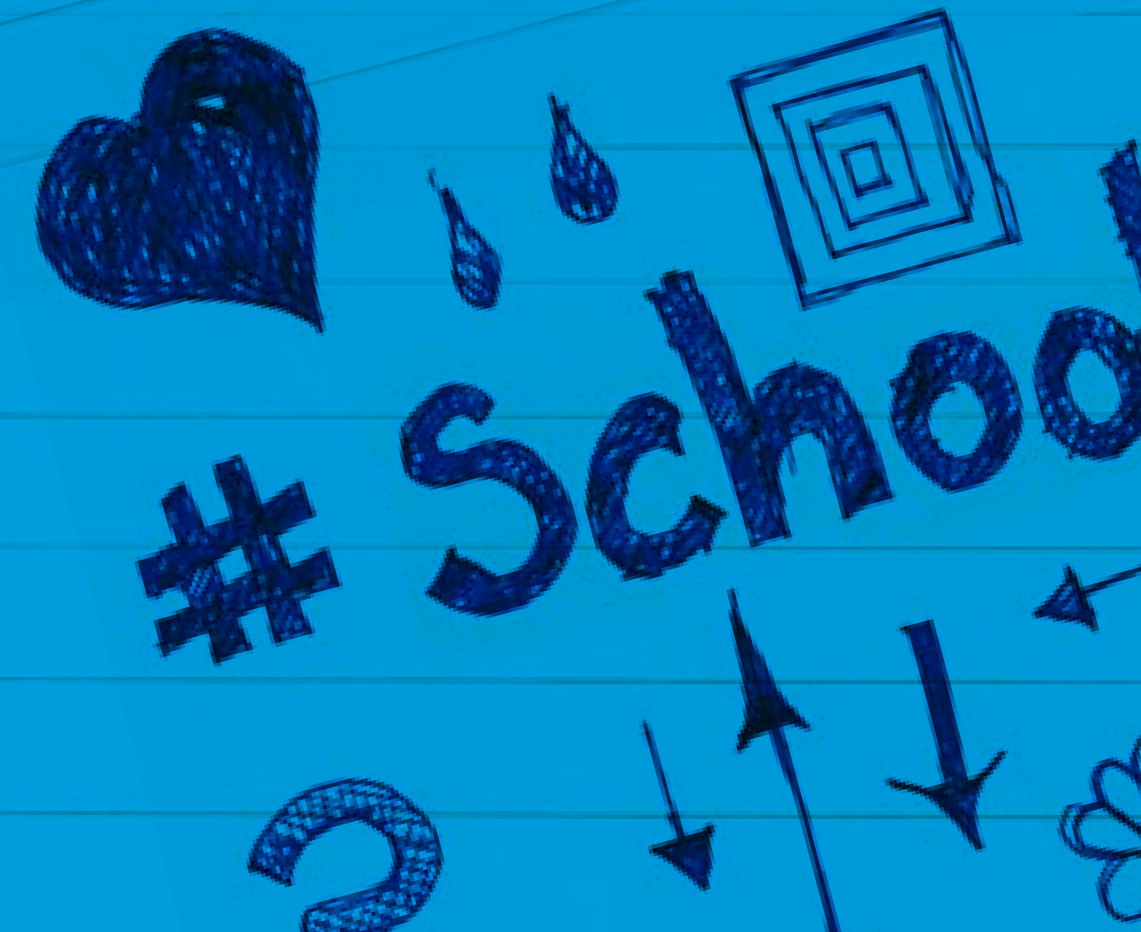
71 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006)

Figure 26

QUESTIONS CLES ET PARAMETRES FONDAMENTAUX DANS LE DEVELOPPEMENT DU SYSTEME SCOLAIRE

Questions	Meilleurs systèmes au niveau mondial
Inciter les bonnes personnes à devenir enseignants	
• Quel est le niveau d'études moyen des personnes qui deviennent enseignants ?	• Elles sont issues des 10% d'étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats dans chaque cohorte
• Comment les étudiants des universités et les nouveaux diplômés voient-ils le métier d'enseignant ?	• Il fait partie des 3 options de carrière privilégiées
• Les processus de sélection pour accéder aux formations d'enseignant sont-ils rigoureux ?	• Vérifications rigoureuses visant à évaluer le potentiel des candidats pour l'enseignement ; par ex., pratique de l'enseignement, tests de maîtrise de la langue et de calcul
• Quelle est la proportion de places disponibles dans les programmes de formation à l'enseignement par rapport au nombre de candidatures ?	• 1 sur 10
• Quel est le niveau de la rémunération d'embauche offerte aux enseignants par rapport aux autres salaires offerts aux diplômés ?	• Equivalent aux salaires des autres diplômés
Former des professeurs de qualité	
• Combien de temps dure au total l'accompagnement personnalisé dont bénéficient les nouveaux enseignants dans les salles de classe ?	• Plus de 20 semaines
• Quelle est la part de temps consacrée par chaque enseignant au développement professionnel ?	• 10% du temps de travail est consacré au développement professionnel
• Chaque enseignant connaît-il précisément les différents points faibles de ses pratiques d'enseignement ?	• Oui, grâce aux activités quotidiennes menées dans les écoles
• Les enseignants peuvent-ils observer et appréhender les meilleures pratiques d'enseignement dans un contexte scolaire ?	• Oui, les enseignants invitent régulièrement leurs collègues dans leur salle de classe à des fins d'observation et de «coaching»
• Les enseignants réfléchissent-ils à leurs pratiques d'enseignement et en discutent-ils ?	• Oui, par le biais de processus formels et informels dans les écoles
• Quel rôle les directeurs d'école jouent-ils dans la formation de professeurs de qualité ?	• Les meilleurs enseignants et tuteurs pédagogiques sont choisis pour devenir directeurs
• Dans quelle mesure des recherches ciblées et systématiques sur l'enseignement de qualité sont-elles menées puis intégrées dans la politique et les pratiques en classe ?	• Budget de recherche axé sur l'amélioration de l'enseignement équivalent à 50 dollars par élève et par an
Veiller à ce que chaque élève obtienne de bons résultats	
• Existe-t-il des standards définissant les savoirs, les capacités de compréhension et de compétences requis de la part des élèves ?	• Des standards précis adaptés à l'efficacité d'ensemble du système scolaire
• Quels contrôles existe-t-il à l'échelle du système scolaire pour vérifier le niveau de performance des écoles ?	• Toutes les écoles sont conscientes de leurs atouts et de leurs points faibles
• Quelles mesures prend-on en cas de résultats insuffisants ?	• Des mécanismes efficaces pour aider tous les élèves en difficulté : différences minimales des résultats d'une école à l'autre
• Comment sont organisés le financement et l'aide ?	• Le financement et l'aide sont ciblés sur les axes où ils peuvent avoir le plus d'impact

Source : McKinsey & Company



#Schoo

Bibliographie

Allington, Johnston, What do we know about effective fourth grade teachers and their classrooms (2000).

Aspen Institute, Annenberg Challenge, A Case Study to Support Leadership Transition in the Boston Public Schools (2006).

Balanskat, Blamire, Kefala, The ICT Impact Report (2006).

Barber, Instruction to Deliver (2007).

Barber, Journeys of Discovery (2005).

Barber, Mourshed, Whelan, Improving Education in the Gulf (2007).

Broad Foundation, The 2006 Broad Prize for Urban Education (2006).

Business Week, Bill Gates Gets Schooled, (2006).

Cheng, New Paradigm for Re-engineering Education (2004).

Cross City Campaign, A Delicate Balance: District policies and Classroom Practice (2005).

CTAC, Catalyst for Change: Pay for Performance in Denver (2001).

Cuban, How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980 (1984).

Currie, Thomas, Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes (1998).

Decker, Mayer, Glazerman, The Effects of Teach For America: Findings from a National Evaluation (2004).

DfES, Independent Study into School Leadership (2007).

Ellis, The Training and Development Agency for Schools (2006).

Elmore, School Reform From The Inside Out (2004).

Elmore, Grossman, King, Managing the Chicago Public Schools (2006).

Eurydice, Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe (2004).

Eurydice, Keeping Teaching Attractive for the 21st Century (2005).

Eurydice, Key Data on Education in Europe (2005).

Fuchs, Wößmann, What accounts for international differences in student performance (2004).

Fullan, The New Meaning of Educational Change (2007).

Fullan, Hill, Crevola, Breakthrough (2006).

Goh, Gopinathan, The Development of Education in Singapore Since 1965 (2007).

Goldhaber and Brewer, Does certification matter?

Guarino, Santibanez, Daley, Teacher Recruitment and Retention (2006).

Hanushek, The Evidence on Class Size (2003).

Hanushek, Wößmann, The Role of Education Quality in Economic Growth (2007).

Hart and Risley, from New York Times « What it takes to Make a Student » (26 November 2006).

Harvey-Beavis, Performance Based Rewards for Teachers (2003).

Institute of Education, Effective Provision of Preschool Education Project (2003).

Institute of Education Sciences, Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products (2007).

IPSE, An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First Programme (2006).

Johnes and Johnes (eds.), International Handbook on the Economics of Education (2004).

Kati Haycock, Achievement in America: Can we close the gaps (2006).

Lee, Goh, Making Teacher Education Responsive and Relevant (2007).

Leschly, The Gates Foundation and Small High Schools (2003).

Leschly, Transformation of Seattle Public Schools (2002).

Lewis, Does Lesson Study have a future in the United States (2002).

Marzano, A New Era of Education Reform (2000).

McBeath, Getting Districtwide Results (2006).

Michaelowa, Wetchler, The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education (2006).

National Audit Office, Improving Failing Schools (2006).

National Centre for Education Statistics, A Closer Look at Charter Schools using Hierarchical Linear Modeling (2006).

National Centre for Education Statistics, America's Charter Schools: Results from the NAEP Pilot Study (2003).

National Centre for Education Statistics, NEAP 2004: Trends in Academic Progress (2005).

NCEE, Tough Times or Tough Choices (2007).

NCSL, A Model of School Leadership in Challenging Urban Environments (2006).

NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006).

NCTQ, Increasing the Odds: How good policies can yield better teachers.

New York City Department of Education, Children First (2007).

NFER, Trends in Standards in Literacy and Numeracy in the United Kingdom (1997).

OECD, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005).

OECD, Education at a Glance (2000-2006).

OECD, PISA: Learning for Tomorrow's World (2004).

Ofsted, School Inspection Data (2005/2006).

Phillips, Linking NAEP Achievement Levels to TIMSS (2007).

Pritchett, Educational Quality and Costs: A Big Puzzle and Five Possible Pieces (2004).

Ramsey, Quality Matters (2000).

RAND, The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California (2005).

Rivkin, Hanushek, Kain, Teachers Schools and Academic Achievement (2005).

Rothman, Achievement in Literacy and Numeracy by Australian 14-year olds (2002).

Sanders & Rivers, Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement (1996).

Schleicher, Why Education is Key for Europe's Success (2006).

Scientific American, Does Class Size Matter (2001).

Swanson, A Statistical Portrait of Public High School Graduation (2003).

Thompson and Wiliam, Tight But Loose (2007).

Training and Development Agency for Schools, Press Release (11 August 2005).

UNESCO, EFA Global Monitoring Report (2005).

Walker, Zhu, Education, Earnings and Productivity: Recent UK Evidence (2003).

Washington School Research Centre, The Power of Early Success (2005).


I

47

Références

1 Dépenses par élève dans l'enseignement primaire par rapport au PIB par habitant.

2 Dans le cadre de la recherche bibliographique réalisée aux fins de la présente étude, nous avons consulté plus de 500 articles, traités et ouvrages sur l'enseignement et les systèmes scolaires ; les plus importants sont mentionnés dans la bibliographie présentée à la fin du présent rapport.

3 Pritchett, Educational Quality and Costs: A Big Puzzle and Five Possible Pieces (2004).

4 Barber, Journeys of Discovery (2005).

5 NFER, Trends in Standards in Literacy and Numeracy in the United Kingdom (1997).

6 NAEP, America's Charter Schools: Results from the NAEP Pilot Study (2003).

7 Business Week, Bill Gates Gets Schooled (2006).

8 Entretien : Nouvelle-Zélande, mai 2006.

9 Cross City Campaign, A Delicate Balance: District Policies and Classroom Practice (2005).

10 OCDE, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (2005).

11 Hanushek, The Evidence on Class Size (2003). Shapson, An experimental study on the effects of class size. Akerhielm, Does class size matter?

12 Ibid.

13 Pour les plus optimistes d'entre elles, les estimations de l'influence de la réduction des effectifs des classes sur les résultats des élèves indiquent que le passage de 23 à 15 élèves par classe dans les premières années entraîne une amélioration des résultats équivalente à 0,2 écarts types.

14 Sanders & Rivers, Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement (1996).

15 Scientific American, Does Class Size Matter (2001).

16 Teacher Effects on Student Achievement (1997).

17 Kati Haycock, Achievement in America: Can we close the gaps (2006).

18 Hanushek and Rivken, 2003. How to Improve the Supply of High Quality Teachers ; Hanushek, 2006. The Single Salary Schedule and Other Issues of Teacher Pay ; Sanders and Rivers, 1996. Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement.

19 Entretien : Corée du Sud, 2007.

20 NCTQ, Increasing the Odds: How good policies can yield better teachers.

21 Decker, Mayer, Glazerman, The Effects of Teach for America: Findings from a National Evaluation (2004).

22 NCEE, Tough Choices or Tough Times (2007).

23 Entretien : GCC, mai 2006.

24 Training and Development Agency for Schools. Communiqué de presse (le 11 août 2005).

25 Allington, Johnston, What do we know about effective fourth grade teachers and their classrooms (2000). Entretiens à Singapour, en Corée du Sud et à Hong Kong.

26 Avant 2007, la première épreuve du processus de recrutement se fondait essentiellement sur les résultats obtenus lors du parcours scolaire dans le secondaire.

27 Les élèves perçoivent un salaire complet pendant leur formation dans les programmes de formation d'une durée d'un an. Dans les programmes de formation plus longs, ils ne perçoivent un salaire que pendant la dernière partie de leur formation.

28 Entretien : Finlande, mars 2007.

29 OCDE, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (extrait de Dolton, Wolter, Denzler) p. 70.

30 Les salaires de base des enseignants du primaire en Corée du Sud équivalent à 141 % du PIB par habitant et peuvent atteindre jusqu'à 389 % du PIB par habitant (contre, respectivement, 95 et 159 % du PIB par habitant pour les moyennes de l'OCDE) (2003).

31 L'écart entre le salaire maximum et le salaire d'embauche est le suivant : revalorisation de 18 % en Finlande, de 45 % en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, de 46 % en Angleterre et de 47 % en Australie (moyenne dans l'ensemble des États et des territoires), contre une moyenne de 70 % dans l'OCDE. Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2005.

32 Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Country Report for the Netherlands, pp. 36-37.

33 2003 (OCDE, Regards sur l'éducation 2005).

34 IPSE, An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First Programme (2006).

35 Le programme Teach First s'adresse aux diplômés des meilleures universités britanniques. Ces derniers s'engagent à consacrer au minimum deux ans à enseigner. Au terme de ces deux années d'enseignement, le programme les aide éventuellement à obtenir d'autres emplois dans le secteur privé. Non seulement les enseignants ayant suivi ce programme sont hautement qualifiés, mais 47 % de la première promotion a décidé de rester dans l'enseignement au terme des deux premières années d'enseignement.

36 Barber, Journeys of Discovery (2005).

37 Fullan, Hill, Crevola, Breakthrough (2006).

38 Entretien : Boston, janvier 2007.

39 Entretien : Singapour, avril 2007.

40 Barber, Journeys of Discovery (2005).

41 Harvey-Beavis, Performance Based Rewards for Teachers (2003). CTAC, Catalyst for Change: Pay for Performance in Denver (2001).

42 Elmore, School Reform From The Inside Out (2004).

43 Le système prévoit 18 semaines pour les programmes de formation à l'enseignement primaire et 24 semaines pour les programmes de secondaire et les programmes liés aux stages clés 2 et 3 (respectivement axés sur les enfants de 7 à 11 ans et de 11 à 14 ans).

44 Chaney, Student outcomes and the professional preparation of 8th grade teachers, Goldhaber and Brewer, Does certification matter?

45 McBeath, Getting Districtwide Results (2006).

46 Entretien : Boston, janvier 2007.

47 Voir note 36.

48 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006).

49 Ofsted, School Inspection Data (2005/2006).

50 National Audit Office, Improving Failing Schools (2006).

51 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006).

52 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006).

53 DfES, Independent Study into School Leadership (2007).

54 Entretien : Boston, janvier 2007.

55 Chenoweth, from Lewis, Does Lesson Study have a future in the United States (2002).

56 Cuban, How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980 (1984).

57 Michael Barber, conférence, Londres, 2007.

58 RAND, The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California (2005).

59 Kati Haycock, Achievement in America: Can we close the gaps (2006).

60 Entretien téléphonique : Alberta, mars 2007.

61 Entretien : Finlande, mars 2007.

62 Entretien : Boston, janvier 2007.

63 Entretien : Finlande, mars 2007.

64 Currie, Thomas, Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes (1998).

65 Entretien téléphonique : mai 2006.

66 Entretien : Nouvelle-Zélande, mai 2006.

67 Ibid.

68 Michael Barber, op. cit.

69 Entretien : Finlande, mars 2007.

70 Hart et Risley, extrait du New York Times : « What it takes to Make a Student » (26 novembre 2006).

71 NCSL, Seven Strong Claims about Successful School Leadership (2006).

auteurs
michael_barber@mckinsey.com
mona_mourshed@mckinsey.com


XYZ